

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAOLA MACHADO DA SILVA

O USO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO NAS AULAS DE ISL NO CONTEXTO DO
CELIN - UFPR

CURITIBA

2018

PAOLA MACHADO DA SILVA

O USO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO EM AULAS DE ISL NO CONTEXTO DO
CELIN - UFPR

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Letras, no
curso de Pós-graduação em Letras, Setor de
Ciências Humanas, da Universidade Federal
do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Silva, Paola Machado da
O uso de português brasileiro nas aulas de ISL no contexto do
CELIN - UFPR / Paola Machado da Silva. – Curitiba, 2018.
145 f.

Orientador: Prof.Dr. Francisco Carlos Fogaça
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas,
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - UFPR (CELIN).
2. Língua inglesa - Estudo e ensino - UFPR (CELIN). 3. Língua
Inglesa - Aquisição da segunda linguagem. I.Título.

CDD 428.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

ATA Nº854

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e nove de março de dois mil e dezoito às 09:00 horas, na sala LAB 6, Rua General Carneiro, 460 - Edifício D. Pedro I - 10º andar, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **PAOLA MACHADO DA SILVA** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **O USO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO NAS AULAS DE ISL NO CONTEXTO DO CELIN - UFPR**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UFPR), RONALD BARRY MARTINEZ (UFPR), REGINA CELIA HALU (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 29 de Março de 2018.



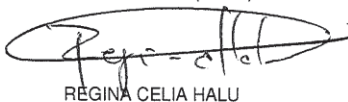
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



RONALD BARRY MARTINEZ

Avaliador Interno (UFPR)



REGINA CELIA HALU

Avaliador Externo (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PAOLA MACHADO DA SILVA** intitulada: **O USO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO NAS AULAS DE ISL NO CONTEXTO DO CELIN - UFPR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2018.



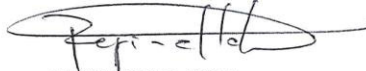
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



RONALD BARRY MARTINEZ

Avaliador Interno (UFPR)



REGINA CELIA HALU

Avaliador Externo (UFPR)

AGRADECIMENTOS

À minha família, por apoiar as minhas decisões e por acreditar em mim mais do que eu mesma. Em especial, à minha mãe, por me apoiar em todos os momentos. Você é a única razão de eu ter batalhado até aqui. Sem você, nada disso teria acontecido.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, por ter aceitado o desafio de me orientar, pelo conhecimento compartilhado e por ter sido tão compreensivo e humano comigo ao longo dessa caminhada.

Ao Thiago, grande amigo, que se dispôs a ler e trocar figurinhas comigo tantas vezes durante o processo de escrita. Além, é claro, dos vários momentos em que pude contar com você para desabafar e dar risada.

Ao Pedro, grande amigo, que me ouviu todas as vezes que precisei desabafar, não só durante o mestrado, mas antes até. A sua compreensão, sensibilidade e inteligência me inspiram.

À CAPES, pelos dois anos de bolsa concedida, sem a qual essa pesquisa não teria nem sido iniciada.

Ao Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) da UFPR, por ter permitido que a coleta de dados acontecesse e aos alunos e professoras que se voluntariaram. Em especial, às professoras que me acolheram em suas turmas e aceitaram ser observadas.

“O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”. Guimarães Rosa

RESUMO

O vasto aporte teórico da área de Linguística aplicada e, mais especificamente, da área de Aquisição de Segunda Língua, possibilita encaminhamentos para os mais diversos temas de estudo. A escolha do tema para nortear o presente estudo também não foi diferente. Foram levantadas hipóteses e perguntas de pesquisa sobre a perspectiva, atitudes e crenças de docentes e discentes acerca do uso da L1 nas aulas de L2. O contexto da coleta de dados foi o Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os sujeitos foram duas professoras com formação em Letras Inglês – UFPR e seus respectivos alunos. Ambas as turmas analisadas eram de nível pré-intermediário I, para tentar evitar o uso mais constante da L1 nos níveis iniciais e o uso quase inexistente dos níveis finais. São apresentados argumentos desfavoráveis (COOK, 2001; POLIO & DUFF, 1994, entre outros) e favoráveis ao uso de L1 nas aulas de L2 (BUTZKAMM & CALDWELL, 2009; MACARO, 2006, entre outros), dentro dos quais abordo as viradas multi e translíngue em ASL (RICHARDSON, 2016; CANAGARAJAH, 2013). Além disso, as categorias e o método de análise encontram respaldo no conceito de crenças de Barcelos (2004; 2015), que formam a virada emocional. Os dados de observações de aula foram registrados em um instrumento de observação de aulas. Os dados obtidos por meio de entrevistas foram transcritos e analisados com o auxílio do *software* para análise de dados qualitativos, *Quirkos*. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, como nos pressupostos científicos elencados por Bortoni-Ricardo (2008) e Lichtman (2006), que aceitam os diferentes vieses trazidos pelos pesquisadores em seus trabalhos e que não pressupõem que exista um dado verdadeiro e irrefutável. Os resultados apontaram uma ligação do uso da L1 com questões afetivas, por parte de docentes e discentes. Ademais, o uso da L2 esteve relacionado a questões impessoais e relacionadas a atividades contidas no livro didático.

Palavras-chave: ISL; ASL; crenças; uso de L1 nas aulas de L2.

ABSTRACT

The extensive theoretical foundation in the Applied Linguistics area and, more specifically, in the Second Language Acquisition, provides possibilities for a wide range of different themes of investigation. Regarding the theme of the present study, it was not different. From the experience I had as a teacher of English as a Second Language in an English-Only methodology school, I came up with some hypothesis and research questions about the perspectives, attitudes and beliefs of both students and teachers about the use of L1 in L2 classes. Three research instruments were used in the collection of data: class observation, questionnaires and interviews. Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) from the Federal University of Paraná constitutes the context from which the data was collected. The subjects were two female teachers with an undergraduate degree in English (UFPR) and their group of students, from which three were selected based on their answers to the questionnaire. Both analyzed groups belonged to the pre-intermediate 1 level, a strategy to try to avoid the most frequent use of the initial levels and the almost nonexistent use of the more advanced ones. I present arguments against (COOK, 2001; POLIO & DUFF, 1994) and in favor of the use of L1 in the L2 classes (BUTZKAMM & CALDWELL, 2009; MACARO, 2006), within it there is a discussion of the multilingual and translingual turns in SLA (RICHARDSON, 2016; CANAGARAJAH, 2013). Furthermore, the categories and method of analysis are based on Barcelos' (2004; 2015) concept of beliefs, which forms the emotional turn. The data drawn from the observation of classes was registered in an instrument for classes' observations: a chart that enumerated possible uses for the L1 in L2 classes. The interview's data was transcribed and analyzed with the aid of the software for the analysis of qualitative data, Quirkos. The present study constitutes a qualitative-interpretive type of research, just like in the scientific assumptions mentioned by Bortoni-Ricardo (2008) and Lichtman (2006), i.e., one that embraces the different assumptions brought by researches on their works and that it does not assume there is such a thing as a truthful, irrefutable data. Thus, the data was analyzed in a similar way to a case of study: individually and with the acquiescence the results could be different if another researcher were to analyze it. The results show a connection between the use of L1 and affective matters for both students and teachers. The L2 use was related to more impersonal matters and related to textbook activities, which is similar to the non marked code identified by Levine (2003) in his research about students' attitudes and beliefs when it comes to the use of L1 in L2 classes.

Key Words: ESL; SLA; beliefs; L1 use in the L2 classroom.

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

Convenções utilizadas para referência da origem dos dados

[E-NOME, 2017] Entrevista/Nome do informante/Data.

Abreviaturas utilizadas ao longo do texto

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

ISL – Inglês como Segunda Língua

ILF – Inglês como Língua Franca

NS – Falante nativo

NNS – Falante não nativo

ASL – Aquisição de Segunda língua

LA – Linguística Aplicada

GU – Gramática Universal

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - o terceiro espaço de Bhabha (1994).....	28
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - CONTRASTE DOS PARADIGMAS MONO E MULTILINGUE	42
Quadro 2 - PERFIL DESCRITIVO (JULIANE)	54
Quadro 3 - PERFIL DESCRITIVO (JOSANE).....	55
Quadro 4 - PERFIL DESCRITIVO (SANDRA).....	56
Quadro 5 - PERFIL DESCRITIVO (GUSTAVO)	57
Quadro 6 - PERFIL DESCRITIVO (SILVIO).....	57
Quadro 7 - DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS	63
Quadro 8 - DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JULIANE	64
Quadro 9 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JULIANE	65
Quadro 10 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE	67
Quadro 11 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE.....	67
Quadro 12 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNOS DA TURMA B (PROFESSORA JOSANE)	68
Quadro 13 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE	68
Quadro 14 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE JOSANE E ALUNOS	69
Quadro 15 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE	70
Quadro 16 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE	70
Quadro 17 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE.....	70
Quadro 18 - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS AO QUESTIONÁRIO	72
Quadro 19 - RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO	75
Quadro 20 - CATEGORIAS DE ANÁLISE (PROFESSORAS)	81
Quadro 21 - CATEGORIAS DE ANÁLISE (ALUNOS).....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS (TURMA A)	55
Gráfico 2 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS (TURMA B).....	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1 Argumentos desfavoráveis ao uso da L1 no contexto da L2.....	22
2.1.1 O paradigma monolíngue	25
2.2 Argumentos favoráveis ao uso de L1 nas aulas de L2.....	27
2.2.1 Aspectos social e cognitivo.....	34
2.2.2 Multilinguismo e translinguismo	37
2.3 NESTS ou NNESTS?.....	42
2.4 Crenças e o uso de L1 nas aulas de L2.....	45
2.4.1. A virada afetiva	47
2.5 Possíveis aplicações.....	48
3 METODOLOGIA	51
3.1 Natureza da pesquisa	51
3.1.1 Perguntas de pesquisa	53
3.2 Sujeitos	54
3.3 Instrumentos de pesquisa	58
3.3.1 Questionários.....	58
3.3.2 Observações de aula	61
3.3.3 Entrevistas	62
4 ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 Dados obtidos através das observações de aula.....	64
4.1.1 Juliane	64
4.1.2 Josane	66
4.2 Questionários.....	71
4.2.1. As professoras	71
4.2.2. Os alunos.....	75
4.2.2.1 Sandra	76
4.2.2.2 Silvio	77
4.2.2.3 Gustavo	78
4.3 A análise qualitativa com <i>software</i>	79
4.3.1 Categorização dos dados das entrevistas	80
4.3.1.1 As professoras.....	81
4.3.1.2 Os alunos	86
4.4 Discussão.....	90

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES	103
APÊNDICE 1 – Transcrição de áudio das entrevistas	104
APÊNDICE 2 – Modelo de questionário utilizado (professoras).....	128
APÊNDICE 3 – Modelo de questionário utilizado (alunos).....	129
APÊNDICE 4 - Instrumento de observação de aulas.....	131
APÊNDICE 5 - Modelo de termo de consentimento utilizado.....	134

1 INTRODUÇÃO

Acredito que toda pesquisa tem uma motivação maior que a subjaz. Por qual motivo um estudioso decide enveredar por uma área e não por tantas outras ou, ainda, por um tema específico em meio a tantos outros possíveis? Com certeza há razões para estas escolhas e, no caso do presente trabalho, não foi diferente. Esta seção será dedicada a precisamente isso: tentar explicar minha trajetória de estudos relacionados à área e com o tema aqui abordado.

O interesse pelo tema, de uma forma mais geral, isto é, a maneira como o uso da primeira língua (doravante, L1)¹ é visto e abordado nas aulas de Inglês como Segunda Língua (doravante, ISL) no contexto brasileiro, surgiu de uma experiência que tive ao longo da carreira profissional como docente, em uma escola que tinha uma prática parcialmente voltada para o movimento *English-Only*, ou seja, que tinha como pressuposto que uma abordagem monolíngue² configuraria um ensino mais eficaz. Nesta escola os professores eram “convidados” a incentivar o ensino monolíngue por meio de uma “brincadeira”, na qual o aluno que recorresse a sua L1 teria o nome inserido no quadro durante a aula e, na aula seguinte, teria a incumbência de trazer doces para a turma inteira como “penitência” por utilizar sua L1.

Foi o incômodo em seguir essa “recomendação” da coordenadora pedagógica que fomentou, alguns anos mais tarde, o interesse de pesquisa por esse tema em específico. Notava que, nas vezes em que recorria a L1, havia um misto de alívio e gratidão no semblante dos alunos. Percebia, ainda, que o uso da L1 para trazer exemplos próximos da realidade deles servia como atenuante para a pressão que, muitas vezes, os dominava em sala. Desse modo, ficou claro o quanto a questão de usar ou não a L1 como um recurso didático em sala de aula era mais complexa do que um simples “é o que o cliente prefere”, justificativa frequentemente dada pela escola. Não era possível que essa fosse, de fato, a preferência dos alunos quando tantos indícios apontavam para o contrário.

Evidentemente, minha experiência não poderia ser o único parâmetro para a pesquisa. Por este motivo, apresento, aqui, extensa discussão teórica, bem como dados empíricos para tentar comprovar as hipóteses que surgiram a partir desta

¹ A escolha terminológica (L1 e L2) será melhor detalhada e fundamentada no capítulo dedicado à metodologia.

² Mais adiante, no capítulo dedicado à revisão da literatura, desenvolvo melhor os aspectos do movimento *English-Only* e do ensino monolíngue, assim como do multilíngue.

minha experiência em uma escola com metodologia baseada no movimento *English-Only*. As hipóteses podem ser confirmadas ou não, como ocorre em toda pesquisa científica. Entretanto, não foi o objetivo afirmar categoricamente que a situação previamente narrada seja verdadeira para todos os contextos, mas, sim, compreender um pouco melhor como se dão estes processos em Aquisição de Segunda Língua (doravante, ASL).

Ocorre que os centros de língua frequentemente recorrem ao monolinguismo, mesmo com extensa pesquisa demonstrando a carência de dados que comprovem a eficácia desta abordagem quanto ao ensino-aprendizagem (MACARO, 2002; BUTZKAMM & CALDWELL, 2009, entre outros). Como já comentei anteriormente, geralmente a justificativa dada para tal prática/abordagem é baseada não em teoria, mas, sim, num senso comum, por parte dos coordenadores pedagógicos, de que os alunos – sob esse prisma, vistos como clientes – preferem que se utilize somente a segunda língua (doravante, L2). Tal suposição leva à preferência, quando na contratação, por professores nativos (doravante, NS), uma vez que estes inevitavelmente se utilizariam mais frequentemente da L2 que se busca aprender e, quando na contratação de professores não-nativos (doravante, NNS), exige-se destes que “ajam como NS”, ou seja, que falem somente a L2 com os alunos.³

Há pesquisas (RICHARDSON, 2016; JENKINS, 2006, entre outros) que demonstram que essa suposta preferência por um ambiente monolíngue em sala de aula não se sustenta. Em relação a isso, Jenkins (2006) argumenta que é perfeitamente aceitável que os alunos exerçam seu direito de preferir um professor NS ou supervalorizarem abordagens monolíngues. Porém, é essencial que eles façam essa escolha com conhecimento acerca dos pressupostos que sustentam cada abordagem (concepção de língua, fatores sociolinguísticos, etc.) e das suas implicações. Ou seja, segundo a autora, essa escolha não deve ser feita apenas em decorrência da pressão que a comunidade de NS exerce sobre os NNS. Senão, esta decisão acabará embasada em coerção/intimidação e conferirá aos alunos o conhecido sentimento de inferioridade conferido aos aprendizes de alguma L2 e a, também conhecida, visão do NS como superior linguisticamente⁴.

De acordo com esses dados e muitos outros que apresentarei mais adiante, não é sempre que os alunos exigem que os centros de línguas adotem uma

³ Aqui não estabelecemos distinção entre aquisição e aprendizado.

⁴ Na revisão da literatura essas questões serão abordadas de forma mais detalhada.

abordagem monolíngue, muito pelo contrário. Então, por que tantas escolas ainda dão preferência aos falantes nativos de inglês, mesmo quando esses não são qualificados (por formação) para o ensino? Por que ainda há escolas que exigem que seus docentes utilizem somente a L2 e releguem à L1 o *status* de último recurso, que deve ser evitado a todo custo? Por que alguns professores se sentem envergonhados e/ou culpados ao utilizarem a L1, que eles compartilham com seus alunos, como recurso didático? Essas são perguntas que tentarei responder ao longo do texto.

Com o auxílio de observações de aula, questionários e entrevistas (com alunos e professores), busquei verificar como se dá o uso de L1 nas aulas de L2 que observei em duas turmas de inglês no CELIN – UFPR.⁵ O principal objetivo desta pesquisa foi observar como se dá o uso do português brasileiro (PB) nas aulas de inglês de nível pré-intermediário no CELIN – UFPR. Desse modo, e com o auxílio da literatura, tentarei responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) em que situações a L1 é usada em sala de aula?; 2) como os alunos reagem ao uso de L1 por parte do professor e dos colegas em sala?; 3) quais são as crenças que os professores e alunos têm acerca do uso de L1 em sala de aula? E quais são as noções de língua que subjazem tais crenças?

Algumas hipóteses iniciais surgiram a partir das perguntas de pesquisa, a maioria delas relacionadas à perspectiva do aluno em relação ao uso da L1 nas aulas de L2. Essas são as hipóteses: 1) A preferência dos alunos não corresponde ao que as escolas esperam; 2) os professores se sentem mais confortáveis agindo conforme a preferência de seus alunos; 3) não há, nas escolas de idiomas, instrumentos (e.g., questionários e entrevistas) que investiguem as opiniões de docentes e discentes em relação a essa questão. A partir da análise de dados será possível confirmar ou refutar essas hipóteses iniciais.

Este trabalho se situa na grande área de Linguística Aplicada (doravante, LA) e na subárea de ASL, mais especificamente na subárea de ISL. A pesquisa segue o paradigma multilíngue de ASL. Mais adiante contextualizarei esse paradigma e explicarei o motivo deste ter sido escolhido no lugar dos vieses cognitivista ou social, por exemplo. Acerca de ASL, cito Pica (2005):

⁵ Detalhes quanto ao nível das turmas, tempo de observação etc. encontram-se no capítulo dedicado à metodologia.

O campo cresceu em tamanho e escopo, mas ainda é consideravelmente voltado para as questões de ensino-aprendizagem, para que muitas vozes e perspectivas sejam reconhecidas. A riqueza e complexidade de ASL como um processo de aprendizado e um campo de estudo sugere que há muitas perspectivas a serem aplicadas e muitas aplicações a serem descobertas⁶ (PICA, 2005, p. 28, tradução própria).

Assim como a LA, a ASL é definida precisamente por sua gama de aspectos e perspectivas que possibilitam diversas aplicações. Esta heterogeneidade da área dificulta uma definição precisa ao mesmo tempo em que a enriquece e atribui maior liberdade ao estudioso que, ao conduzir suas pesquisas, não é interditado por preceitos concebidos *a priori*.

Considero importante mencionar alguns estudos conduzidos por brasileiros e que têm objetos de estudo semelhantes a esse: são os de Cristóvão (2000), Mello (2004; 2005), Terra (2004), Cunha & Maneschy (2011), Silva (2011), entre outros. Resumirei brevemente apenas alguns desses muitos estudos existentes na literatura. Cristóvão (2000) conduz uma pesquisa de natureza interpretativista na sala de aula de um centro de línguas e classifica o uso da L1 quanto ao conteúdo/objetivo (esclarecer questões gramaticais, explicar atividades etc.) e pelo aspecto gramatical (afirmações, negações, questionamentos etc.). A autora concluiu que a L1 pode auxiliar a L2 tanto como estratégia do aluno para associar itens lexicais a certas estruturas, quanto como recurso utilizado conscientemente pelo professor em sua prática. Ela argumenta que a L1 pode ajudar o aluno na aprendizagem quando o posiciona como interlocutor ativo, pensante, participativo, que questiona, confronta, negocia e transforma sentidos.

Mello (2005), por sua vez, narra os resultados obtidos por meio de um estudo realizado com quatro crianças que passaram por processos de escolarização com o auxílio de L1. A conclusão foi que, ao utilizarem somente a L2 para se comunicarem com os alunos, os professores estariam silenciando e anulando os alunos, uma vez que os últimos não entendiam o que estava sendo dito/explicado pelos primeiros. Esses dados são importantes para situar a presente pesquisa e, também, para corroborar as hipóteses iniciais.

Terra (2004) realizou um estudo com seus nove alunos de ISL no contexto de um hotel (do qual os participantes eram funcionários), localizado em Campinas, São Paulo. Seu objetivo era documentar de que forma a L1 era utilizada em sua

⁶ No original: "The field has increased in size and scope, yet it is still sufficiently focused on questions of learning and teaching for many voices and perspectives to be acknowledged. The richness and complexity of SLA as an learning process and a field of study suggest that there are many perspectives to apply and many more applications to be found." (PICA, 2005, p. 28)

própria aula de L2. Para tanto, Terra (2004) documentou as aulas e as transcreveu, entrevistou alunos e fez anotações. A autora cruzou os dados obtidos através de seus instrumentos de pesquisa com os achados da literatura da área e chegou à conclusão de que a L1 representa um recurso importante no ensino-aprendizagem da L2. Apesar de o estudo de Terra (2004), diferentemente do presente estudo, ter sido realizado com seus próprios alunos, considere importante referenciá-lo por conta da semelhança em relação ao objeto de estudo e instrumentos de pesquisa utilizados.

No que tange ao presente texto, este foi organizado da seguinte forma: o capítulo introdutório contém o histórico da pesquisadora com o tema, as perguntas de pesquisa e as hipóteses iniciais. O segundo capítulo destina-se à discussão teórica (nele se encontram os argumentos favoráveis e desfavoráveis ao uso de L1 na aula de L2, além de perspectivas de diferentes áreas de concentração sobre o tema). O terceiro capítulo contempla a metodologia e nele apresento a natureza, perguntas e instrumentos de pesquisa, além de apresentar os sujeitos e o contexto em que se deu a coleta de dados. O quarto capítulo detalha a análise dos dados, a forma como utilizei o *software* escolhido para categorizar os dados e a discussão dos mesmos. O quinto capítulo traz as considerações finais, em que faço um balanço de como a pesquisa transcorreu e comparo as hipóteses e perguntas de pesquisa com os dados obtidos. Há ainda as referências e os apêndices (em que se encontram os modelos de questionários, entrevistas e termo de consentimento utilizados na pesquisa, bem como as transcrições completas dos áudios das entrevistas).

2 REVISÃO DA LITERATURA

O uso da L1 em sala de aula é um tema bastante recorrente em discussões da literatura da área de LA. Neste capítulo estão reunidas algumas referências teóricas pertinentes ao tema de pesquisa, de forma direta ou indireta, para que esta possa ser situada no espectro da literatura da área. O presente capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, as escolhas terminológicas são justificadas; logo depois, são apresentados argumentos favoráveis ao uso de L1 nas aulas de L2; em seguida, os argumentos contrários; como conclusão, uma breve discussão acerca dos movimentos multilíngue e translíngue e do paradigma multilíngue mais especificamente.

Embora esteja ciente das ressalvas que possam ser feitas ao termo L1, optei por utilizá-lo pela recorrência do uso na literatura e por acreditar que, dessa forma, o texto ganhará maior fluidez. Para além do termo L1, o termo “língua-alvo” também foi utilizado para se referir a L2 nas entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos e professores, muito embora ressalvas também possam ser feitas a esse termo. Hall & Cook (2012), apresentam argumentos pertinentes a essa discussão terminológica que gostaria de trazer à baila. Os autores optaram pelo uso do termo “*own language*”, que também considere utilizar aqui, mas acredito que – novamente – o termo L1 concede maior fluidez ao texto. Resumirei, porém, de forma breve a discussão terminológica feita pelos autores em seu artigo por se tratar de uma reflexão pertinente e, também, para ressaltar que, de maneira alguma, negligenciei as opções de terminologia existentes na literatura e suas implicações.

Hall & Cook (2012) defendem o uso de “*own language*” por acreditarem que o termo L1 acaba excluindo os falantes multilíngues, i.e., aqueles que possuem mais do que uma L1, por assim dizer. Para estes autores, o termo língua materna acabaria trazendo complicações por conta da relação afetiva, de língua da mãe (tomando um sentido literal para o termo) do falante e por ser impreciso em muitos casos, pelo fato de a “primeira língua” do falante não necessariamente corresponder à língua de sua genitora. Por sua vez, “língua-alvo”, de acordo com os mesmos, estabeleceria uma infeliz associação com o militarismo, pelo emprego do vocábulo “alvo”. Já L2 implicaria em considerar que os falantes só possuam conhecimento de uma “L1, quando, na verdade, muitos são bi e multilíngues” (HALL & COOK, 2012).

Como justificado anteriormente, os termos L1 e L2 foram empregados neste trabalho por uma questão de fluidez do texto, mas, também, por não ser o objetivo

de pesquisa lidar com este ponto em específico. A breve exposição de argumentos sobre os termos nos mostra o quanto essa questão é relevante e que não está sendo ignorada, mas também não corresponde à principal preocupação do presente trabalho. Dito isso, a seguir apresento os argumentos desfavoráveis e favoráveis, as crenças e, finalmente, as possíveis aplicações da L1 nas aulas de L2.

2.1 Argumentos desfavoráveis ao uso da L1 no contexto da L2

Os argumentos desfavoráveis disponíveis na literatura geralmente aparecem na forma de defesa de uma prática mais voltada ao monolinguismo ou em forma de recomendação da potencialização da L2 e, como consequência, recriminação do uso de L1. Poucos autores se posicionam abertamente de forma contrária ao uso da L1 nas salas de aula de L2 e os que o fizeram, na maioria das vezes, se manifestaram em publicações antigas e de difícil acesso ou, até mesmo, com o acesso impossibilitado. Por isso, muitos dos autores referenciados nesta seção compilam em seus textos argumentos favoráveis e desfavoráveis ao uso de L1 nas aulas de L2, mas com o intuito de defender um posicionamento favorável à prática.

Polio & Duff (1994) realizam uma análise quantitativa subsequente a outra realizada pelas autoras em 1990. Os dados foram coletados em seis salas de aula de língua estrangeira, todas do primeiro ano do curso, porém com uma pequena variação de nível. Além disso, todos os professores observados e entrevistados eram falantes nativos da L2. Em suas observações de campo, Polio & Duff (1994) notaram uma recorrência significativa à L1 por parte dos docentes e criticaram esta prática, oferecendo outras alternativas. As autoras afirmam que esta prática acaba por limitar o acesso dos alunos a um *input* mais robusto na L2 e os priva de praticar novas estruturas na L2 de uma forma mais espontânea e menos mecânica. Como solução para este impasse, elas sugerem que os professores reservem alguns momentos no final de cada aula para explicar na L1 o conteúdo aos alunos que não tenham compreendido.

No que diz respeito à afirmação da maioria dos professores de que a L1 seria mais eficaz para comandos de “controle” da logística da turma, Polio & Duff (1994) também se posicionam contrariamente. De acordo com elas, é possível e desejável ensinar o significado desses comandos aos alunos para viabilizar seu uso em sala de aula utilizando apenas a L2. Por fim, os professores que recorrem a L1 quando há problemas de compreensão entre eles e os alunos demonstram falta de

conhecimento de estruturas que possibilitem uma paráfrase satisfatória ou de estratégias que facilitem a comunicação dos mesmos com os alunos. Professores podem sim recorrer à L1 por falta de conhecimento de estratégias que favoreçam a compreensão do aluno na L2 (POLIO & DUFF, 1994). Sendo assim, este é um ponto a ser levado em consideração no presente estudo, principalmente se o objetivo for investigar as motivações de professores que usem este recurso com frequência.

É impossível discutir o emprego da L1 como recurso no ensino-aprendizagem sem citar Cook (2001). O autor compila tanto argumentos favoráveis ao ensino bilíngue, quanto argumentos que enaltecem o ensino monolíngue e se posiciona a favor do primeiro. Neste momento, serão apresentados apenas os argumentos favoráveis ao monolinguismo. O primeiro argumento consiste na comparação do ensino de L1 ao de L2, que representa a crença de que os alunos possam e devam aprender a L2 da mesma maneira que aprenderam sua L1, isto é, sem “interferência” de outra (s) língua (s) (COOK, 2001).

O segundo argumento preconiza que a L1 deva permanecer separada da L2 o máximo possível, ou seja, defende a compartimentalização das línguas na mente do falante. De fato, este parece ser o pensamento vigente na prática monolíngue. Uma vez que determinam momentos específicos para praticar a L2, parece mesmo que se assume a posição de que as duas ou mais línguas inseridas na mente do falante não se comuniquem entre si em nenhum momento. De maneira semelhante, esta tentativa de separação de momentos de uso parece assumir que o ensino-aprendizagem da L2 seja semelhante ao da L1, e demonstra um desejo que sejam semelhantes. Este ponto, no entanto, será melhor discutido mais adiante no texto. A maximização da L2 nas aulas representa outro ponto a ser defendido por aqueles que são adeptos à prática monolíngue. De acordo com este argumento, a L2 deve ser utilizada em todas as interações que ocorrerem em sala de aula. Contudo, a não ser que a L2 seja empregada em situações significativas para os alunos, essa maximização se torna artificial (COOK, 2001). Os pontos levantados pelo autor são de grande relevância, pois trazem reflexões sobre os conceitos que embasam o monolinguismo e ainda abrem uma discussão bastante relevante sobre o uso da língua na sala de aula. A interação em sala de aula é um contexto em si? Seria necessário considerá-lo como um gênero à parte? Talvez sim, mas não é o objetivo deste trabalho discutir questões de autenticidade ou definir este termo. Por este motivo, me abstenho de ir adiante nessa questão.

Kerr (2016) formulou uma espécie de “*state-of-the-art*” do uso de L1 nas aulas de L2. Com uma visão sistêmica acerca do tema em questão, o autor inclui em seu artigo argumentos favoráveis e desfavoráveis à prática. Um argumento desfavorável incluso no texto é de Lado (1964: 53 – 54), que afirma que (1) poucas ou nenhuma palavras são equivalentes em duas línguas, (2) o aluno, ao pensar que as palavras equivalem entre si, assume, de forma equivocada, que uma tradução possa ser aplicável a todas as situações que a palavra é utilizada e acaba por cometer erros e (3) a tradução palavra a palavra produz construções incorretas (KERR, 2016). As possíveis consequências que o recurso da tradução pode trazer são conhecidas pelos pesquisadores de ASL, mas acredito que, como toda prática, se houver cautela e as ressalvas forem apresentadas claramente aos alunos, não há motivo para não utilizá-la. Como Kerr (2016) reúne argumentos favoráveis e desfavoráveis, o autor será novamente evocado mais adiante neste texto.

Cummins (2007) resume alguns métodos monolíngues com o intuito de promover a reformulação dessas práticas. O autor cita três métodos: o método direto (*the direct method*), o método de não-tradução e o método de *two solitudes*. Segundo Bussmann (2006), o método direto surge na França e Alemanha na virada do século XX e apresenta uma série de argumentos a favor do monolinguismo nas salas de aula de L2. Visando garantir o uso exclusivo da língua-alvo nas aulas de L2, são sugeridas práticas tais como figuras, mímicas, entre outros, para que a tradução seja evitada. O método utiliza uma abordagem indutiva para o ensino da gramática e é mais voltado para a oralidade e sua correção do que para as outras três habilidades.

O método de não-tradução se baseia no método direto. Porém, no lugar de proibir a L1 como um todo, este proíbe uma prática específica, que é a tradução. Ainda não há estudos que comprovem a eficácia desta prática. Em contrapartida, há várias referências de autores (e.g., Malakoff & Hakuta, 1991; Orellana, Reynolds, Dorner & Meza, 2003) que comprovam que alunos bi ou multilíngues, ao traduzirem expressões e/ou palavras para seus familiares, apresentam melhoria considerável em sua habilidade linguística (CUMMINS, 2007). O último método monolíngue definido por Cummins (2007) é o método de “*two solitudes*”, que surge no contexto canadense em programas de imersão na língua francesa, e consiste – assim como os demais métodos apresentados pelo autor – na separação da L1 e L2. O método funciona, de acordo com ele, como um ambiente de imersão, no qual há um espaço determinado para se falar na L1 e outro destinado a L2. Esta revisão de métodos

realizada por Cummins (2007) é importante para compreender as origens das práticas difundidas há tempos em ASL. É igualmente importante ressaltar que estas práticas e abordagens estão vinculadas a crenças e concepções de língua que, neste momento, não estão sendo consideradas, mas que, serão consideradas no item 2.3 deste capítulo.

2.1.1 O paradigma monolíngue

Não há como tratar os argumentos desfavoráveis ao tema aqui abordado sem passar pelo paradigma monolíngue. Trata-se do paradigma segundo o qual o processo de aprendizagem da L2 acaba sendo comparado ao processo de um NS e que, como o termo mesmo já denuncia, defende um ensino-aprendizagem de L2 semelhante ao da L1 dos falantes. Em outras palavras,

[o] viés monolíngue ocorre por conta da ideia de que as normas monolíngues representam um padrão invariante, pressupõe o monolingualismo como uma categoria não-marcada, não examinada e a competência do “falante nativo” como referência uniforme em relação ao aprendizado de L2 (MAY, 2014 p. 7, tradução própria)⁷.

Esta ideação do falante nativo e de suas variantes (apesar do que o monolingualismo faça parecer, não há somente um dialeto “nativo”) desencadeia nos alunos um desejo de ser como o NS da língua que estão aprendendo. Isso pode levar os alunos a se sentirem sempre fracassados no seu objetivo de aprender a utilizar a língua desejada.

Maximilian Berlitz, um alemão imigrante nos EUA, decidiu contratar um francês para substituí-lo em suas aulas de francês para americanos. Ocorre que Berlitz não havia se dado conta que o francês não poderia lecionar da mesma forma que ele costumava fazer, uma vez que o substituto não falava inglês. O francês teve de ensinar em francês com auxílio de mímica e imagens, e este ficou conhecido como o Método Berlitz, que é uma variação do método direto (no original, *the direct method*). Este método exclui qualquer uso da língua nativa dos alunos tanto em sala de aula quanto dos materiais escolares. A ideia é simular a imersão do aluno na língua para que ele experiencie “situações reais” (HALL; COOK, 2012).

⁷ No original: “Monolingual bias occurs because the notion of monolingual norms as an invariant standard presupposes monolingualism to be the unmarked, unexamined category and “native speaker” competence to be a uniform benchmark in relation to second language learning” (MAY, 2014, p.7).

Antes de se dirigir às questões específicas da pesquisa que conduzi, faz-se necessária uma breve consideração acerca dos motivos que aferiram o *status* de melhor opção ao monolinguismo e, mais especificamente, ao ensino da língua por NESTS (*Native English Speaker Teachers*). Há indícios de que essa crença tenha surgido em meados dos anos 1960 e 1980 a partir de considerações feitas acerca da Gramática Universal (doravante, GU), apresentadas por Chomsky. O linguista, obviamente, não é responsável pela interpretação e aplicação feitas a partir dos seus achados, mesmo porque ele jamais se referiu a ASL diretamente. No entanto, é essencial levar em consideração a influência que algumas de suas afirmações tiveram para a área.

Dentro desta perspectiva, o nascimento parece ser o único fator que confere a “superioridade” ao NS. Não é justo e nem faz muito sentido que somente um aspecto seja levado em conta ao se analisar um processo tão complexo quanto o da aquisição de uma língua. Ortega (2014) explicita precisamente isto na citação abaixo:

Ser nativo é o único fator que influencia na definição de nativo e não nativo, o que reforça a questão do nascimento, fazendo com que surja uma ideologia de direitos de língua baseados no nascimento. Isso faz com que o nascimento seja a relação língua/usuário mais valorizada e considera como superior os falantes que tiveram uma criação monolíngue (ORTEGA, 2014, p. 36, tradução própria).⁸

Por qual motivo pessoas nascidas em determinados locais merecem mais prestígio enquanto falantes do que outros que utilizam a língua com tanta frequência quanto eles? Por que falantes de países não-pertencentes ao dito “*inner circle*” (KACHRU, 1982) mesmo que se comuniquem em inglês desde o berço, não compartilham o mesmo status que os primeiros? Trata-se de uma classificação arbitrária e que não encontra respaldo teórico para justificá-la. Há muitas questões envolvidas no processo dessas “escolhas” e o imperialismo/colonialismo linguístico definitivamente constitui uma das principais justificativas para tanto.

Segundo Kumaradivelu (2003), muito já foi discutido a respeito do colonialismo na língua inglesa. A principal referência é Phillipson (1992) que desenvolveu uma crítica contra os projetos imperialistas e colonialistas que alavancaram o inglês ao seu status atual. De mesmo modo, a globalização da língua

⁸ No original: That is, because nativeness is the only overtly expressed meaning in the native and nonnative speaker labels, the issue of birth is reinforced, making space for an ideology of language birthrights that construes ownership by birth as the most legitimate relationship between a language and its language users and envisions a monolingual upbringing as leading to a superior form of linguistic competence (ORTEGA, 2014, p. 36).

inglesa é abertamente discutida pela literatura da área. Por exemplo, o termo “*World Englishes*” e sua derivação em “variedades de inglês” (e.g. Inglês Brasileiro, Inglês indiano etc.), cunhado por Kachru (1982), são conhecidos por todos os teóricos de LA e ASL, uma vez que têm grande relevância para essas áreas. Sendo assim, há muitos aspectos que devem ser levados em consideração quando se analisa a questão do status do NS, principalmente do inglês.

O ensino de línguas possui muitos fatores que precisam ser levados em consideração. De acordo com Kerr (2016), os argumentos contrários ao uso de L1 na aula de L2 utilizados mais frequentemente são os seguintes:

1 – tradução é menos importante do que as quatro habilidades de leitura, escrita, audição e fala; 2 – o tempo dispensado ao uso da L1 é tempo subtraído do uso de inglês; 3 – os alunos precisam aprender a pensar em inglês e o uso de L1 os desencoraja de fazê-lo; 4 – o uso de L1 fortalece a falsa crença de que há uma equivalência palavra a palavra entre as línguas e leva, portanto, a problemas de interferência na língua (KERR, 2016, p. 520, tradução própria).⁹

Todos estes argumentos são válidos, no entanto, acredito que eles só fazem sentido se considerarmos um uso praticamente exclusivo da L1 nas aulas de L2. Neste contexto, sim, seria possível verificar as situações esboçadas por Kerr (2016). É importante esclarecer, porém, que não estou descartando o ensino monolíngue e muito menos buscando desvalorizá-lo, a pesquisa, na verdade, tem como objetivo buscar respostas para as perguntas anteriormente aqui apresentadas.

Estes foram alguns dos argumentos desfavoráveis ao uso de L1 como recurso didático-pedagógico nas aulas de L2. Na subseção a seguir estão reunidos os argumentos favoráveis ao uso de L1 nas aulas de L2.

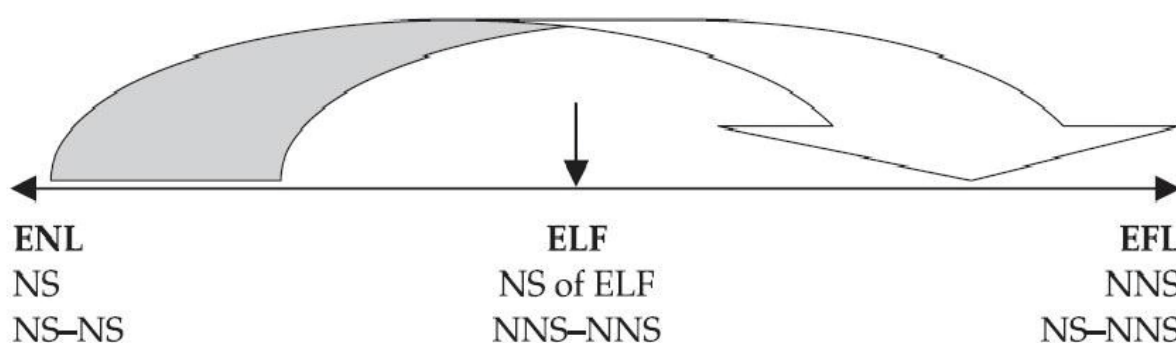
2.2 Argumentos favoráveis ao uso de L1 nas aulas de L2

Embora o conceito de Inglês como língua franca (doravante, ILF) não seja um método, mas sim um uso, considere importante trazê-lo à discussão por conta da perspectiva de língua semelhante à que subsidia o fenômeno que me propus a analisar. De acordo com Jenkins (2006), uma perspectiva de ILF difere de Inglês

⁹ No original: 1 - Translation is less important than the four skills of reading, writing, listening and speaking and, in any case, is not a useful skill for most learners to acquire; 2 - Time spent using own language is time lost using English; 3 - Learners need to learn to think in English, and own-language use discourages them from doing so; 4 - Own language use encourages the false belief that there is a word-for-word equivalence between languages and, therefore, leads to language interference problems (KERR, 2016, p. 520).

como Língua Estrangeira (doravante, ILE) principalmente pela maneira como lida com os “erros” cometidos pelos alunos. Para a autora, as “interferências” linguísticas advindas da L1 dos alunos e, que comumente ocorrem no decorrer do aprendizado, são bem vindas sob a ótica contemporânea de ILF. Além disso, segundo Jenkins (2006), nesta perspectiva, a L1 assume papéis mais relevantes na construção de sentidos e significados. Uma vez que não será utilizada apenas como uma maneira de esclarecer e/ou manifestar dúvidas por parte dos alunos e professores, mas, sim, como uma forma de garantir a inclusão da individualidade de todos os envolvidos neste processo como, por exemplo, para gerar solidariedade, projetar a identidade e se envolver em atos criativos. Desse modo, afirma Jenkins (2006), cria-se um “terceiro espaço”, termo cunhado por Bhabha (1994), que estabelece um meio do caminho entre as práticas dos NNS e dos NS; evitando, assim, o maniqueísmo que, geralmente, confere legitimidade ao lado NS do contínuo e desmerece o NNS. Reproduzo abaixo a imagem utilizada pela autora em seu artigo:

Figura 1 - o terceiro espaço de Bhabha (1994)



FONTE: Jenkins (2006)

Jenkins (2006) refuta, portanto, o status atribuído à L1 lançando mão de argumentos que vão além das questões práticas do dia-a-dia da sala de aula e, mais do que isso, se relacionam a questões sociais concernentes aos indivíduos.

Em artigo mais recente, Jenkins (2015) expande a discussão acerca desse “terceiro espaço” em ILF. A autora segmenta ILF em dois primeiros momentos principais, elenca as características de cada um deles e, por fim, apresenta as questões que o terceiro e derradeiro momento deveria dar conta. No entanto, irei me concentrar apenas no que Jenkins (2015) tem a dizer a respeito desse terceiro

momento em ILF, pois este representa uma proposta relacionada ao tema aqui analisado.

A proposta da autora considera o multilinguismo não mais como um aspecto de ILF, mas como a ILF propriamente dita; o que eleva o status atribuído ao multilinguismo até então. Ela afirma que “Inglês como Multilíngua Franca” (como renomeado por ela para fins didáticos apenas) se refere às configurações comunicativas multilíngues em que o inglês está presente e, portanto, está sempre “na mistura”, independentemente de ser ou não utilizado e do quanto é utilizado de fato (JENKINS, 2015, p. 74, tradução própria).¹⁰ O termo “plurilíngue” está, segundo Jenkins (2015), conectado semanticamente ao conselho da Europa e suas recomendações, incluindo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, esta é uma das razões pelas quais a autora decide utilizar o prefixo “multi” em vez de “pluri”.

Os aspectos definidores desse terceiro momento idealizado pela autora são os seguintes: 1) inglês não como uma língua opcional, mas, sim, como já mencionado anteriormente, uma língua que está sempre “na mistura”. Multilinguismo como a prática à qual as demais se submetem, ocupando a posição anteriormente ocupada pelo inglês; 2) todas as línguas que constituem o repertório linguístico dos envolvidos na interação são utilizadas, incluindo suas respectivas L1 e outras línguas que não o inglês somente; 3) o conceito de “repertório” seria melhor representado por “repertórios em fluxo” do que por “repertórios multilíngues”, “repertórios compartilhados” ou “recursos multilíngues”. O vocábulo “em fluxo” concebe uma ideia mais flexível sobre o que é o repertório construído de uma forma mais “*online*” em vez de necessariamente presencial etc; 4) outro conceito é o de comunidades de prática que, semelhantemente ao de repertório, leva em conta comunidades *online*, nas quais os significados são construídos virtualmente entre indivíduos com diferentes *backgrounds* multilíngues. Sendo assim, o termo “contato” seria mais adequado do que “prática”, como sugerido por Pratt (1991): “zonas de contato” (JENKINS, 2015, p. 76).

Essa reconceitualização dos termos em ILF é especialmente relevante para elucidar a importância do multilinguismo na construção e negociação de sentidos dos falantes (de ILF). Jenkins (2015) revisita uma série de termos tradicionalmente empregados na literatura da área para evidenciar o papel-chave do multilinguismo

¹⁰ No original: “[it] refers to multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially ‘in the mix’, regardless of whether or not, and how much, it is actually used.” (JENKINS, 2015, p.74)

nestes tipos de interações. Embora não comente acerca dos movimentos de monolinguismo diretamente, a autora considera o viés monolíngue como inadequado à conjuntura atual. Considero importante ressaltar, porém, que apesar de estar em sintonia com o conceito de multilinguismo, ILF referencia originalmente à comunicação que acontece entre falantes que não compartilham a mesma L1 e que utilizam o inglês como recurso para dialogar entre si.

A conjuntura atual precisa ser levada em conta, ou melhor, o contexto precisa ser analisado cuidadosamente para que seja possível determinar qual paradigma/abordagem será mais adequado. Se uma prática precisa ser imposta aos alunos, talvez seja sensato repensá-la. Kelleher (2012) segue esta linha de raciocínio no seguinte trecho de seu artigo:

Por experiência pessoal, alcançar uma proibição total da L1 é fora da realidade e, possivelmente, desnecessário. Portanto, se a L1 não pode ser eliminada, ela deveria ser utilizada de uma maneira positiva, ainda que limitada para que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem¹¹ (KELLEHER, 2012, p. 2038, tradução própria).

O autor elucida a questão do uso da L1 nas aulas de L2 de forma sucinta, porém precisa. De fato, é demasiadamente complicado alcançar o banimento total da L1 dos alunos em sala de aula e, já que ela estará presente de qualquer forma, faz mais sentido enxergá-la como uma aliada, como um recurso em vez de como uma inimiga, um demérito. Até porque é exatamente isso que a L1 é em sala de aula: mais um recurso a ser aproveitado pelo docente em sua prática. A aprendizagem de línguas configura um processo multifacetado e complexo em que todos os aspectos precisam ser levados em conta. Se um aluno recorre à sua L1 para se comunicar com o professor e/ou com os colegas é necessário investigar os motivos e tentar utilizá-los de forma didático-pedagógica em vez de lançar mão de táticas de deslegitimação e exclusão desta prática.

Butzkamm & Caldwell (2009) são mais categóricos e afirmam que o uso da L1 é o melhor recurso pedagógico que um aluno pode trazer para o aprendizado de uma língua estrangeira, “pois forma a base para todas as outras línguas que queiramos aprender”. Os autores não defendem apenas uma postura mais flexível e menos rígida em relação ao uso da L1 em sala de aula, eles desenvolvem maneiras

¹¹ No original: “Through personal experience, achieving a total ban on the mother tongue is unrealistic and possibly unnecessary. Therefore, if the mother tongue cannot be eliminated, it should be used in a positive, albeit limited way in order to benefit the learning process.” (KELLEHER, 2012, p. 2038)

– em forma de atividades e recursos – para que a L1 possa integrar a prática de ensino-aprendizagem da L2. Esses usos possíveis listados por Butzkamm & Caldwell (2009) se encontram na seção 2.5.

Macaro (2006) argumenta que a literatura não conseguiu demonstrar de forma satisfatória que um ensino monolíngue melhore o aprendizado da L2 de alguma maneira. De acordo com o autor, não é de se espantar que os alunos recorram a L1 para realizarem tarefas, ainda mais quando não tiveram aquele tipo específico de *input* (i.e., *input* de como devem proceder para realizar uma tarefa específica). Segundo ele, neste exemplo de situação, os alunos estão negociando significados, que é uma maneira de compensar o *gap* linguístico existente ali. Macaro (2006) vai além e rebate o argumento, tão comumente utilizado por professores, de que, ao recorrem a L1, os alunos estariam pensando nela e desperdiçando a oportunidade de pensar na L2. Já existem, na literatura, estudos que refutam essa ideia, tal como o estudo de Cohen (1998), que demonstra que mesmo aprendizes nos níveis mais avançados de algum idioma pensarão em sua L1 enquanto estiverem se comunicando em sua L2 ou em qualquer outra, pois sua língua de pensamento será sempre sua L1 (MACARO, 2006). No entanto, acredito que não somente a L1 seja a língua de pensamento dos falantes, mas muitas outras podem desempenhar esse papel, dado o fato da não-linearidade do processo de aquisição de línguas e o multilinguismo de muitos falantes.

No que diz respeito a alguns dados empíricos para ilustrar a questão, Schweers, Jr (1999) observou e gravou um total de trinta e cinco minutos de uma aula de ISL para falantes hispânicos. As aulas aconteciam na Universidade de Porto Rico, onde o autor também lecionava. Os professores e alunos observados responderam a um questionário para avaliar suas atitudes em relação ao uso de L1 como recurso didático-pedagógico. Tanto alunos quanto docentes responderam positivamente ao uso de espanhol nas aulas de ISL para checar compreensão, fazer os alunos se sentirem mais confortáveis, etc. No entanto, nem alunos, nem professores enxergaram utilidade no uso de espanhol na prática de testes/provas.

No contexto porto-riquenho, o espanhol geralmente é usado mesmo que moderadamente. Ocorre que muitos alunos são resistentes à imposição do ensino de inglês em seu país. Há, nesta conjuntura, uma relação de poder com peso cultural particularmente forte, que é minimizado quando a L1 dos alunos é trazida como um recurso didático-pedagógico válido nas salas de aula de ISL. Além disso, ao trazer a L1 dos alunos para sala de aula, os professores estão reconhecendo o

valor da cultura, da bagagem que cada aluno traz consigo. Esta é uma forma de reconhecer que os alunos não são tábulas rasas, pois estes detêm certo conhecimento linguístico prévio que deveria ser levado em conta pelos professores em lugar de ser desconsiderado e tratado como irrelevante e, pior ainda, prejudicial ao aprendizado (SCHWEERS, JR, 1999). É interessante observar neste estudo o quanto a língua está também entrelaçada a posicionamentos políticos. A questão de ensino-aprendizagem e cultura se misturam às políticas de uma forma realmente fascinante, não somente no contexto porto-riquenho, mas em todos os demais, apenas ocorrendo de forma mais explícita nesta região.

Por sua vez, Turnbull (2001) concebe o uso de L1 em sala de aula de uma maneira mais relativista. O autor reconhece a importância do papel desempenhado pela L1, mas advoga a favor de sua redução como recurso didático-pedagógico. Os professores devem se empenhar para utilizar a L2 o máximo possível, especialmente em países nos quais, segundo ele, o contato dos alunos com a língua a ser aprendida, é reduzido. Nestes contextos, o professor representa a única forma de *input* que os alunos terão na L1 e, por esta razão, seria importante que a comunicação na L2 fosse potencializada (TURNBULL, 2001).

Ao ensinar francês utilizando a L1 para estudantes canadenses monolíngues, Turnbull (2001) notou certa relutância por parte dos alunos, mas afirma que, ao fim do semestre, os mesmos vieram agradecer-lo por proceder daquela forma. Essa experiência reforça o argumento de MacDonald (1993) de que professores deveriam recorrer a L1 por razões motivacionais, isto é, ao verem seus professores se comunicando na L1, os alunos se sentiriam motivados a agir da mesma forma, pois passariam a enxergar a L1 como um recurso útil e válido (TURNBULL, 2001). Ou seja, quando os professores não tinham o costume de utilizar a L1, isso fazia com que os alunos recalçassem esse ímpeto, tão natural para eles, de se comunicar usando a L1. Por sua vez, quando o professor se mostrava mais aberto a essa prática, os alunos também o faziam. Isso demonstra que a postura do professor em sala parece ser demasiadamente importante no posicionamento de seus alunos em relação a diversas práticas.

Ainda de acordo com Turnbull (2001), maximizar o uso da L2 não precisa implicar em demonizar o uso da L1 em sala de aula, como muitos autores fazem. Assim como Stern (1992), o autor sugere que os usos de L1 e L2 sejam vistos como complementares, a depender das características e estágios do processo de aprendizagem de língua. Ele finaliza seu artigo com a seguinte reflexão:

Acredito que vários fatores interacionais influenciem quais línguas um professor utilizará na sala de aula de SL ou FL. Portanto, para alcançar uma educação mais efetiva em relação a esse tópico, mais pesquisa se faz necessária para entender (a) que fatores levam professores de SL e FL a falar na L1 dos alunos, quando diretrizes claramente recomendam o contrário, e (b) como e por que diretrizes oficiais influenciam o uso de L2 e L1 por parte dos professores¹² (TURNBULL, 2001, p. 537, tradução própria).

De fato, as diretrizes (explícitas ou não, tais como, sugestões de coordenadores pedagógicos, entre outros) recomendando que se evite o uso de L1 em sala estão presentes há bastante tempo nas escolas, como no caso da experiência na escola que motivou este estudo, por exemplo. Lá não havia nenhuma recomendação documentada com embasamento teórico que justificasse as diretrizes de não-uso de L1 preconizadas pela coordenadora pedagógica. Somente havia a recomendação pessoal, externalizada oralmente pela mesma ao corpo docente; o senso comum, em suma. No entanto, especialmente no nível inicial, que eu lecionava, encontrava dificuldades em proceder desta forma. Assim como expressado na citação de Turnbull (2001), concordo que o uso de L1 deve ser equilibrado e realizado de forma sistemática para que não venha a interferir no ensino-aprendizagem da L2. Cook (2001; 2005) lista alguns momentos nos quais isso pode ocorrer de forma planejada no ambiente da sala de aula, mais adiante no texto esses usos possíveis explicitados pelo autor serão discutidos com mais atenção (seção 2.5).

Copland & Neokleous (2010) observaram e entrevistaram quatro professores de ISL no contexto de Chipre, Grécia para verificar e comparar suas crenças¹³ a respeito do uso de L1 em sala com as suas práticas. Os autores chegaram à conclusão de que a maioria dos participantes é incoerente quando se compara o professado como crença por eles com as atitudes/práticas observadas em aula. Muitos dos que se posicionaram radicalmente contra o uso, acabaram por fazê-lo e/ou permitiram que seus alunos o fizessem livremente.

Frente aos resultados obtidos por Copland & Neokleous (2010) é possível inferir que o não-uso da L1 em sala de aula parece ser a postura que a maioria dos professores considera “correta”, como uma espécie de preservação de face. Mas

¹² No original: I believe that multiple interacting factors influence which language(s) a teacher speaks in a SL or FL class. Therefore, in order to provide effective teacher education on this important topic, more research is needed to understand (a) what factors prompt SL and FL teachers to speak the students' L1 when guidelines clearly prescribe the opposite, and (b) how and why official guidelines influence teachers' TL and L1 use (TURNBULL, 2001, p. 537).

¹³ No capítulo dedicado à metodologia há discussão acerca de crenças.

ainda assim, a L1 é utilizada. Importante investigar os possíveis motivos que levam tantos NNESTS a se sentirem dessa forma em relação a sua L1. Mais do que isso, é preciso desvendar as razões que subjazem às instruções oficiais (passadas por coordenadores de cursos de idiomas, por exemplo) repassadas aos docentes visando descobrir as razões pelas quais essas instruções têm perdurado por tanto tempo, mesmo com intensa pesquisa na área apontando para outras possibilidades de prática em sala de aula.

Levine (2003) apresenta os resultados obtidos através de um questionário respondido online e anonimamente por professores e alunos sobre o uso de L1 em aulas de língua a nível universitário. Os resultados demonstraram, de acordo com o autor, que a L2 parece ser um recurso não-marcado para a maioria dos professores e alunos, sendo utilizada apenas em atividades do livro didático. A L1, por sua vez, é mais utilizada em questões relacionadas à gramática, uso, explicações de testes e tarefas. Estes dados são particularmente interessantes para o presente estudo, pois poderão ser comparados aos dados encontrados por meio não só de questionário, como no caso de Levine (2003), mas, também, de observações de aula e entrevistas.

Yavuz (2012) conduziu um estudo com doze professores, todos turcos, de ISL de doze escolas primárias diferentes em Balikesir, Turquia. Todos os participantes responderam à seguinte questão aberta: “Que lugar a L1 ocupa na sua prática?”. A pergunta aberta tinha como objetivo deixar os participantes livres para expressar seus posicionamentos para que o autor pudesse compará-los com os achados da literatura até então. Falta de interesse dos alunos nas aulas, insegurança, explicar vocabulário abstrato, checar compreensão e explicar atividades foram os usos para a L1 mencionados pelos professores. Apenas um professor dos doze afirmou não utilizar a L1 por acreditar que seu uso excessivo torna os alunos preguiçosos e também por não considerar a prática positiva cognitiva e analiticamente para a compreensão da L2 (YAVUZ, 2012). Esses usos listados pelos participantes também serão comparados às respostas dos sujeitos da presente pesquisa para que seja possível traçar um panorama e situá-la dentro da literatura da área.

2.2.1 Aspectos social e cognitivo

Firth & Wagner (1997) defendem uma mudança dos paradigmas de discurso e comunicação na pesquisa em ASL. Contestando visões vigentes na literatura da área e analisando criticamente, os autores tinham como objetivo a reconceitualização de ASL. Eles buscavam uma área mais equilibrada teórica e metodologicamente e que pudesse explicar, explorar e igualar as dimensões social e cognitiva da aquisição de L2. O desequilíbrio dessas duas dimensões leva à percepção do aluno de L2 como um falante que se esforça para alcançar o ideal do NS. Firth & Wagner (1997) propõem uma abordagem holística, que problematize a distinção binária entre social e individual (cognitivo), ou seja, uma visãoêmica que possibilite tratar da ASL como um todo. Neste sentido, considero que conceber ASL como uma miscelânea de processos (cognitivo, social, emocional/afetivo etc.) é essencial para o desenvolvimento deste trabalho e a proposta de Firth & Wagner (1997) abarca todos esses aspectos.

Bhooth et al. (2013) conduziram um estudo com quarenta e cinco alunos de ISL da Universidade Yemen utilizando questionários como dados quantitativos e entrevistas como qualitativos. De acordo com os resultados obtidos, os alunos consideram a L1 como um recurso útil na aula de L2. Além disso, os autores relatam que os alunos utilizavam a L1 com vários objetivos: para traduzir palavras novas, definir conceitos, para dar explicações e ajudar colegas. Esses achados comprovam que a L1 pode ser utilizada pelos alunos como estratégia de *scaffolding*¹⁴. De mesmo modo, os professores podem utilizá-la como uma ferramenta pedagógica visando aprimorar a experiência de aprendizado e, também, maximizar o engajamento/participação em sala de aula. Ou seja, o estudo reafirma o papel da L1 nas aulas de L2. No entanto, tanto alunos quanto professores, reconhecem a importância de utilizar a L1 com moderação para que a L2 não seja deixada de lado completamente.

A pesquisa demonstrou, ainda, uma incerteza da maioria dos professores quanto aos momentos nos quais seria mais adequado utilizar a L1 como recurso (BHOOOTH ET AL., 2013). É compreensível que existam dúvidas em relação aos momentos em que a L1 funcionaria de forma eficiente como recurso didático-pedagógico. Por este motivo e por tantos outros é preciso que sejam desenvolvidos materiais com este objetivo em especial; materiais como os artigos de Cook (2001;

¹⁴ Segundo Bhooth et al. (2013), *scaffolding* é uma estratégia importante, cunhada dentro da teoria sociocultural de Vygotsky e seu conceito de ZPD (Zone of Proximal Development). *Scaffolding* representa uma assistência ofertada pelos outros para que uma pessoa/aluno alcance mais do que ela/ele conseguiria sozinho na ZPD.

2015) e Kerr (2016), entre outros que compilam aplicações possíveis para a L1 nas aulas de L2.

A esfera social constitui um aspecto importante a ser levado em consideração pelos pesquisadores da LA. Segundo Matsuoka & Evans (2004), os seres humanos são sociais ou criados para serem, de forma que a língua não pode ser dissociada do contexto em que estes estão inseridos. Há muitos aspectos a serem considerados quando se tem o ensino como objeto de estudo e tenho como compromisso abarcar diversos níveis desse processo para que a presente pesquisa seja mais completa possível. Assim, língua e sociedade (incluindo a cultura) não podem ser vistas separadamente, pois coexistem (MATSUOKA & EVANS, 2004). Atkinson (2002), de acordo com Matsuoka & Evans (2004), concebeu o “sociocognitivo” como um híbrido entre o que acontece no externo (social) e o que ocorre no interno (cognitivo). O autor defende a ideia de que o social e cognitivo estão relacionados e que língua e ASL são processos tanto sociais quanto cognitivos (MATSUOKA & EVANS, 2004).

Storch & Wigglesworth (2003) conduziram um estudo com vinte e quatro estudantes para investigar as estratégias utilizadas por eles na realização de tarefas e descobrir se a L1 fazia parte desse processo e, se sim, de qual maneira. As autoras também realizaram entrevistas com os alunos observados. Os resultados refletiram relutância por parte dos alunos em usar a L1, muito embora estes reconhecessem a importância de utilizá-la para completar tarefas. De acordo com Storch & Wigglesworth (2003), alguns somente recorreram à L1 quando foram instruídos a respeito dessa possibilidade. Embora relutantes, os alunos reconheceram a relevância da L1 nas tarefas que tinham que realizar. Esse comportamento dos alunos está em sintonia com o observado por Turnbull (2001), isto é, os alunos tendem a reproduzir os posicionamentos e crenças adotados pelos seus professores. Uma questão que surge desses dados é se a relutância representa uma crença baseada em senso comum ou não. Logo as questões relacionadas a crenças serão abordadas aqui (seção 2.4).

Morahan (2010) relata que a partir da Abordagem Natural, desenvolvida por Krashen¹⁵, a premissa de que os alunos aprendam a L2 de forma semelhante a que

¹⁵ Krashen se notabilizou nos anos 80 (KRASHEN, 1982) por suas cinco hipóteses, que tiveram grande influência, sobretudo nas escolas de idiomas no Brasil e em várias partes do mundo. Suas ideias foram rapidamente absorvidas pelos professores de inglês. Uma de suas hipóteses contrastava “aquisição e aprendizagem” de línguas, sendo que a primeira se tratava de um processo natural, baseado, sobretudo, na ideia de que o aluno deveria ser submetido a um “*input*” linguístico que fosse um pouco acima do seu conhecimento real da língua ($i+1$), que chamava de “*roughly-tuned input*”.

aprenderam a L1 ganhou força. Isto posto, seria recomendado que a L1 fosse banida e, se não fosse possível fazê-lo, evitada ao máximo. Tal fato é bem evidenciado dentro do viés monolíngue (“*the monolingual bias*”), que será discutido mais adiante no texto, ainda neste capítulo.

Novamente de acordo com Kerr (2016), o uso da L1 nas aulas de L2 representa um “*elephant in the room*” que, gradativamente, tem se tornado visível. O autor afirma que o documento “*Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*”, redigido pelo Comitê MLA Ad Hoc de Línguas Estrangeiras (*Foreign Languages*) em 2007, configura um forte argumento a favor do uso de L1 nas aulas de L2. O documento considera de vital importância que o ensino de línguas tenha como objetivo final a formação de falantes com profundo conhecimento translíngue e transcultural; o que foge do objetivo de “replicar a competência de um NS”, um objetivo que “não é necessariamente útil, desejável ou alcançável” (HALL; COOK, 2013:8). Em vez disso, o processo de aprendizagem da língua inglesa - durante o qual habilidades funcionais de línguas são requeridas - é visto como um facilitador no desenvolvimento de “consciência crítica da língua, habilidades de interpretação e tradução, consciência histórica e política, sensibilidade social e percepção estética” (Comitê MLA Ad Hoc de Línguas Estrangeiras). Nesta perspectiva, a L1 teria um papel central e necessário, e a tradução constituiria uma habilidade valiosa por si própria (LAVIOSA, 2014:1). (KERR, 2016).

Em suma, há uma série de vieses que podem ser explorados para comprovar os benefícios do uso da L1 como instrumento pedagógico: viés social, cognitivo, sociocultural, ILF, etc. A seguir, serão esclarecidos os conceitos de multilinguismo e translinguismo mencionados anteriormente.

2.2.2 Multilinguismo e translinguismo

Dessa forma, o aluno teria que fazer um esforço para adquirir novas formas linguísticas que estivessem um pouco além de seu conhecimento (a hipótese do input é uma de suas cinco hipóteses). A “aprendizagem”, por outro lado, seria um processo consciente. Krashen favorecia essa noção de aprendizagem natural por meio do que chamava de aquisição, mas reconhecia que a aprendizagem também tinha um papel no ensino de línguas. De qualquer forma, suas hipóteses tiveram eco na abordagem comunicativa, sobretudo em sua fase inicial. Todas as suas cinco hipóteses – a) aquisição e aprendizagem; b) monitor; c) ordem natural; d) *input*; e) filtro afetivo -- foram muito questionadas nos anos subsequentes, mas, surpreendentemente, ainda hoje são bastante referenciadas.

Os termos “bilinguismo”, “multilinguismo”, “translinguismo”, “*codemeshing*”, “metrolinguismo” e tantos outros cunhados por diferentes estudiosos vão em direção contrária ao paradigma monolíngue e buscam dar conta, de alguma forma, da pluralidade que – já há algum tempo – permeia os discursos dos alunos de uma L2. Por esta razão é que o ideal multilíngue figura nesta parte do trabalho e como definido por Baker (2011):

O termo “multilinguismo” vem da palavra holandesa “trawsiethu” e foi cunhado por Cen Williams (1994; 1996), com sentido original de uma prática pedagógica na qual os alunos alternam o uso de línguas com o intuito de recepção ou produção; por exemplo, pode ser pedido que os alunos leiam em inglês e escrevam em holandês e vice-versa (BAKER, 2011, retirado de GARCIA & WEI, 2014, p. 24, tradução própria).¹⁶

Naturalmente, essa definição já foi expandida e, hoje em dia, engloba diversos aspectos e assume, a depender do teórico, uma conotação diferente. Em discussão acerca do termo “translinguismo”, Garcia & Wei (2014), comentam em quais aspectos ele difere das “práticas translíngues” de Suresh Canagarajah (2013). De acordo com os autores, Canagarajah (2013) rejeita o vocábulo “translinguismo” por acreditar que ele é definido em termos cognitivos apenas. Entretanto, eles discordam dessa afirmação, uma vez que consideram que o termo translinguismo se refere tanto às questões de cognição quanto as de produção de sentidos de forma social. Garcia & Wei (2014) afirmam, ainda, que sua definição de translinguismo é multimodal, ou seja, que abarca diferentes formas de produção de sentidos (como gestos, sinais, linguagem corporal, entre outros).

Por sua vez, segundo os autores, para Canagarajah (2013), a multimodalidade se encaixa na definição de “*codemeshing*”, em que haveria uma mistura de diferentes modos de comunicação e diversos sistemas de linguagem e diferiria de “translinguismo” nesse sentido. Portanto, Garcia & Wei (2014) concordam com a definição tanto de “práticas translíngues” quanto de “*codemeshing*” concebidas por Canagarajah (2013), contudo consideram que as características de ambos os termos já são contempladas pela definição de translinguismo concebida por eles. Translinguismo se refere ao ato de utilizar dois ou mais sistemas linguísticos, mas de maneira não restritiva, podendo ir além, transcendendo-os.

¹⁶No original: The term *translanguaging* comes from the Welsh *trawsiethu* and was coined by Cen Williams (1994, 1996). In its original use, it referred to a pedagogical practice where students are asked to alternate languages for the purposes of receptive or productive use; for example, students might be asked to read in English and write in Welsh and vice versa (BAKER, 2011, retirado de GARCIA & WEI, 2014, p. 20).

Portanto, o translinguismo representa uma prática transformadora capaz de proporcionar um espaço de mudança e estabelecer interdisciplinaridade entre diferentes tipos de conhecimento (GARCIA & WEI, 2014).

O presente estudo segue um direcionamento semelhante aos das considerações feitas por Garcia & Wei (2014) e por Canagarajah (2013). Os dados aqui apresentados, como o leitor poderá observar mais adiante, corroboram o que é afirmado por estes autores e respondem as perguntas específicas que fomentaram a pesquisa. Considerei importante elucidar o posicionamento que tenho acerca do termo “translinguismo”, uma vez que este assume facetas diferentes a depender da maneira que o autor o interprete. Acredito que o termo, assumindo a perspectiva de Garcia & Wei (2014), pertence a um tipo de prática que funcionaria mais eficientemente num contexto em que docentes e discentes compartilhem a mesma L1, como no contexto que observei. Esta adequação será melhor detalhada na seção 2.5.

Em plenária intitulada “*The native factor – the haves and the have-nots and why we still need to talk about this in 2016*”, apresentada no IATEFL em Birmingham, Silvana Richardson apresenta uma reflexão acerca do fator nativo e não-nativo, que é bastante relacionada à discussão a respeito da utilização da L1 nas aulas de L2.¹⁷ Dentre outros tópicos, Richardson (2016) compila autores que listaram os prós (percebidos pelos alunos) de se ter um professor nativo (NEST), bem como os prós de um NNEST. As vantagens listadas sobre os NNESTS, segundo a estudiosa, são: capacidade de identificar tópicos de potencial dificuldade dos alunos com mais eficácia, compartilhar e usar a L1 do aluno, capacidade de fazer comparações entre línguas e culturas, facilitar a empatia com o aluno, fornecer estratégias de aprendizado mais apropriadas, etc. Por sua vez, os NESTS, segundo as pesquisas apresentadas por Richardson (2016), são vistos pelos alunos como melhores para explicar coloquialismos, gírias e expressões, na fluência do inglês com sotaque “original”, na autenticidade no uso da língua, por terem uma maior compreensão acerca das questões culturais da L2, etc.

De acordo com Richardson (2016), tanto NESTS quanto NNESTS, cada um com suas características, são vistos como competentes pelos alunos. Segundo ela, alguns estudos apontam para preferência por NESTS e outros apontam para a

¹⁷ Richardson (2016) desenvolve discussões riquíssimas ao longo da plenária acerca da problemática dos professores NS. Embora suas pontuações sejam de grande relevância, não comentaremos sobre todas, somente as que se relacionam de forma mais direta com a pesquisa aqui desenvolvida. Caso o leitor se interesse, a plenária está disponível no seguinte sítio: <<https://iatefl.britishcouncil.org/2016/session/plenary-silvana-richardson>>

preferência por NNESTS (ver CHEUNG, 2002; BENKE & MEDGYES, 2005; LASAGABASTER & SIERRA, 2005; WALKINSHAW & HOANG DUONG, 2012). Não há, portanto, como chegar a uma resposta definitiva sobre este aspecto. Sendo assim, de acordo com a estudiosa, a justificativa comumente apresentada por centros de língua quando se negam a contratar não-nativos (“é a preferência dos clientes, estamos de mãos atadas”), se prova uma falácia; uma vez que não há dados que corroborem tal afirmação. Além disso, Richardson (2016) questiona se os alunos possuem informações suficientes para embasar sua decisão e, mais do que isso, se as expectativas que eles projetam sobre seus professores são realistas de fato.

A preferência por NESTS, principalmente por parte dos centros de língua, se baseia num tipo específico de concepção de língua, que leva a uma determinada prática didática, o monolinguismo. Sobre essa prática, Richardson (2016) afirma o seguinte: “monolinguismo ou a prática de banir um recurso valioso” (tradução própria)¹⁸. A autora comenta sobre o complexo de inferioridade que alguns professores acabam, infelizmente, desenvolvendo por conta dessa prática. Esse complexo de inferioridade leva à Síndrome do Impostor¹⁹, que faz com que o professor admire o falante nativo e delegue a si próprio o *status* de usuário ilegítimo da língua (RICHARDSON, 2016).

A virada multilíngue surge, segundo Richardson (2016), como uma mudança de paradigma que faz com que a L1 deixe de ser considerada fonte de interferência no desenvolvimento de um novo sistema linguístico para ser vista como um recurso didático. O objetivo final da aprendizagem de uma língua deixa de ser a variante nativa (independentemente do que se entenda por esse termo) e passa a ser o multilinguismo. A autora cita Butzkamm & Caldwell (2009) que afirmam o seguinte: “Os professores que quiserem produzir bilíngues, devem ser bilíngues, i.e., serem falantes razoavelmente fluentes tanto na língua-alvo quanto na língua de seus alunos” (BUTZKAMM & CALDWELL, 2009, tradução própria).²⁰

Esta afirmação pode parecer extremista, mas há uma lógica por trás dela: NESTS correm o risco de terem apenas a língua falada em seu país (por nativos) como referência. Obviamente, é possível que haja exceções e que um NEST seja um estudioso ou, até mesmo, um leitor da área de LA e que se dedique a explorar e

¹⁸ No original: “Monolingualism or outlawing a valuable resource” (RICHARDSON, 2016).

¹⁹ Para mais informações, ver Bernat (2008).

²⁰ No original: “Teachers who are to produce bilinguals should themselves be bilingual, i.e., be reasonably fluent speakers of both the target language and the language of their pupils.” (BUTZKAMM & CALDWELL, 2009)

ênfatisar a riqueza de dialetos que não só a sua L1, mas todas as línguas possuem. Não descarto essa possibilidade, no entanto, a realidade no Brasil, na maioria das vezes, não é essa. O que se vê majoritariamente são nativos contratados com o intuito de fazer com que seus alunos acreditem que somente o sotaque “*native-like*” é válido. Nesse sentido, a citação de Butzkamm & Caldwell (2009) traz um novo ponto de vista a respeito do ensino de línguas, que deve ser levado em conta, especialmente no contexto contemporâneo de globalização (BLOCK, 2004).

A perspectiva sociocultural em ASL ainda conta com terminologias e concepções bastante relacionadas a uma visão dentro do cognitivismo e de uma vertente da psicolinguística, como, por exemplo, “interlíngua”, “interferência” e “fossilização”, que representa toda e qualquer fala dos alunos que fuja ao padrão dos NS (se é que isso existe de fato). Essa classificação da língua não é apropriada para uma pesquisa que tem como objetivo legitimar a L1 como um recurso de ensino-aprendizagem válido. As conotações desses termos já atribuem juízo de valor negativo a respeito dessas ocorrências e não condizem com o que postulo aqui.

Auer (2007) elenca as principais diferenças existentes entre uma perspectiva multilíngue quando comparada a uma visão mais estruturalista de língua:

Os conceitos bi/multilíngues, incluindo *code-switching*, desafiam diretamente a visão autônoma e homogênea que se baseia na linguística estrutural e, por extensão, a ASL cognitiva e a teoria e prática relacionadas ao TESOL. Esses conceitos “borram” a linha entre língua A e língua B, mas também entre “*langue*” e “*parole*”, entre sistemas linguísticos e seus usos, entre conhecimento e prática. Questiona o ponto de início da linguística como um todo (AUER, 2007, p. 320, tradução própria)²¹.

O apagamento das fronteiras linguísticas constitui um dos principais argumentos postulados pela perspectiva multilíngue em ASL e é o que mais a distancia das teorias mais estruturalistas de linguística. Quando se assume que não existam fronteiras entre L1, L2, L3 e assim por diante, na mente do falante, as distinções “*langue*” vs. “*parole*” e “competência” e “performance” perdem força à medida que não há mais como determinar onde começa o conhecimento sobre cada uma das línguas na mente do indivíduo.

²¹ No original: Bi/multilingual talk, including code-switching, challenges directly the autonomous, homogeneous view of language underpinning structural linguistics and, by extension, linguistic–cognitive SLA and related TESOL theory and practice. It “blurs the line between language A and language B, but also between ‘*langue*’ and ‘*parole*’, between linguistic systems and their uses, between knowledge and practice. It questions the starting point of linguistics as a whole (AUER, 2007, p. 320).

Uma visão pautada na linguística estrutural tende a considerar a língua como fruto de um processo inato e homogêneo a todo ser humano. Enquanto que a perspectiva multilíngue, ao não considerar as línguas como compartimentalizadas²², mas, sim, misturadas na mente do falante, acaba por questionar os conceitos nos quais a linguística estrutural se baseia. As línguas, de acordo com o multilinguismo, não são inerentes a espaços geográficos, mas aos seus falantes, que negociam sentidos e as utilizam de formas variadas.

A seguir apresento um quadro comparativo, que se baseia no quadro apresentado por Richardson (2016), contendo os principais argumentos que subsidiam os paradigmas mono e multilíngues:

Quadro 1 - CONTRASTE DOS PARADIGMAS MONO E MULTILINGUE

MONOLINGUISMO	MULTILINGUISMO
L1 como demérito	L1 como um recurso multilíngue
Perspectiva nativa	Perspectiva bilíngue
ASL	Desenvolvimento plurilíngue
A L1 do aluno é vista como um obstáculo à aprendizagem de outras línguas	A L1 do aluno é vista como um recurso para a aprendizagem de outras línguas
O objetivo de aprendizagem da língua é alcançar uma competência próxima a do falante nativo	O objetivo de aprendizagem da língua é se tornar bilíngue ou multilíngue

FONTE: Adaptado de Richardson (2016)

2.3 NESTS ou NNESTS?

A respeito do impasse entre NESTS ou NNESTS, Cook (2005) afirma que os usuários de L2 têm o direito de utilizar a língua e serem considerados usuários (legítimos) de L2 e não como imitações de falantes nativos. De acordo com o autor, uma vez que a competência multilíngue implica em ter duas línguas na mente, não é de se surpreender que o conhecimento da L2 não seja como o da L1. O aprendiz da L2 teve a L1 presente durante o processo de aquisição da L2 e, em decorrência disso, a competência multilíngue é formada por essas duas línguas e não pode ser semelhante a um sistema constituído por apenas uma (COOK, 2005). Neste artigo o autor apenas expande sua argumentação iniciada em 2001 a respeito da não-compartimentalização (no cérebro/mente) das línguas adquiridas pelo falante e o

²² Ver Cook (2001).

quanto a visão compartimentalizada inviabiliza um viés que defenda a condução similar do processo ensino-aprendizagem de L1 e L2.

De forma bastante elucidativa, Cook (2005) compila evidências de diversos autores que demonstram a interferência que a L2 pode provocar na L1 dos falantes multilíngues.²³ O que corrobora, segundo o autor, a constatação de que o processo de aquisição de L2 difere do processo de L1 principalmente pelo fato de poder caminhar em ambas as direções (L1 interferindo na L2 e vice-versa) e não em apenas uma. Os exemplos trazidos por Cook (2005) demonstram particularidades da aquisição de L2 que impossibilitam a emulação desse processo tal como a L1. O que vai à contramão dos argumentos que defendem a emulação do ensino-aprendizagem da L1 na L2 e lamentam que este não possa ocorrer da mesma forma. A fundamentação apresentada pelo autor é interessante, por trazer uma nova perspectiva que busca investigar o processo de ensino-aprendizagem da L2 como um todo e o enxerga como um processo complexo que não pode e nem deve ser desmerecido quando comparado a outros processos, como o de aquisição de L1, por exemplo. Cada processo de ensino-aprendizagem possui suas particularidades e não há processo melhor ou pior, neste sentido.

Ainda de acordo com Cook (2005), ao se dar conta de que o usuário da L2 dispõe de duas (pelo menos) línguas em sua mente, o professor de L2 deveria optar por fazer um uso sistemático da L1. Esse uso poderia acontecer por meio do desenvolvimento de métodos que incorporem tanto a L1 quanto a L2, o que implicaria no reconhecimento do ambiente de sala de aula como uma situação de uso da L2 e não como uma imitação da L1 (COOK, 2005). Concordo com o autor a respeito da importância de se reconhecer a natureza e as particularidades do ambiente em que se atua. Uma aula que se proponha a emular uma situação de imersão pode se tornar uma sala de emulação de imersão com sujeitos atuando de maneira “ensaiada” para alcançar objetivos muitas vezes utópicos. Inclusive, já foi comentado aqui a respeito de situações de sala de aula e seus gêneros. Reitero que não é o objetivo deste trabalho pesquisar a autenticidade dos diálogos desenvolvidos dentro de sala de aula. Assim, considero muito mais proveitoso que os professores reconheçam que suas salas de aula não são uma situação de imersão, mas, sim, um ambiente de interações de usuários de uma L2. Neste

²³ Cook (2005) cita Pavlenko (2003), que observou mudanças na maneira pela qual crianças russas expressam suas emoções. Neste caso específico, como um estado em vez de um processo. Outros estudos citados pelo autor são os de Flege (1987); Kecskes & Papp (2000); Laufer (2003) e Cook, Iarossi, Stellakis & Tokumaru (2003).

ambiente, o objetivo dos alunos não deve ser se assemelhar a um NS, mas, sim, ser capaz de interagir com outros falantes NS e NNS de forma clara e apropriada frente aos vários gêneros interacionais possíveis.²⁴

Lasagabaster e Sierra (2005) conduziram um estudo com o objetivo de investigar a preferência dos alunos quando se trata de NSTS e NNSTS. Os autores aplicaram dois questionários (um fechado e outro aberto) para setenta estudantes de Filologia (de diversas línguas; por exemplo, Filologia inglesa, espanhola etc.) da Universidade do País Basco com idades entre 18 e 36 anos. As conclusões do estudo foram as seguintes: quando questionados se preferiam um professor NS ou NNS, os alunos, no geral, escolheram a primeira opção. Contudo, quando lhes foi apresentada a possibilidade de optar por ambos, esta foi a alternativa mais popular entre os participantes. Lasagabaster e Sierra (2005) reportam uma preferência da parte dos alunos para NSTS nas áreas de pronúncia, cultura e civilização, *listening*, vocabulário e *speaking*, enquanto que os NNSTS foram os mais cotados quando gramática e estratégias de aprendizado estavam sendo levadas em consideração. Alguns participantes (sete grupos, de acordo com os autores), manifestaram preocupação com a falta de qualificação profissional de alguns NSTS e com sua capacidade de ensinar e esclarecer pontos gramaticais. Nesta mesma linha de raciocínio, uma das principais vantagens dos NNSTS sob os NSTS reconhecida pelos alunos estava relacionada à sua capacidade de facilitar o aprendizado da língua estrangeira. O conhecimento compartilhado entre estudantes e alunos acerca de sua L1 foi ponto-chave neste quesito (LASAGABASTER & SIERRA, 2005).

O posicionamento apresentado pelos participantes da pesquisa conduzida pelos autores faz sentido quando consideramos que o processo de aquisição de uma língua é multifacetado e que cada aluno pode manifestar objetivos diversos e motivações variadas para se interessar por uma língua. Daí a variedade nas respostas quanto a diferentes pontos como, por exemplo, domínio de gramática e qualificações e conhecimento cultural. Os dados apresentados por Lasagabaster & Sierra (2005) desmistificam novamente a crença de que alunos de uma dada L2 sempre preferirão NS.

Outro ponto a ser levado em conta no ensino-aprendizagem de idiomas, e que é mencionado por Cook (2005), concerne aos contextos de aprendizagem. Trata-se da ideia de que um nível bem-sucedido de língua pode variar de indivíduo

²⁴ Neste momento, não discutirei questões acerca do conceito de “inteligibilidade”, por não ser o objetivo desse trabalho abordá-lo.

para indivíduo. Uma criança em Xangai muito provavelmente não usará a L2 (no exemplo de Cook, 2005, esta L2 era o inglês) da mesma forma que uma criança chinesa vivendo em Vancouver. É importante, portanto, considerar todos esses aspectos quando se trata de ensino-aprendizagem de uma língua. Ter o modelo nativo como principal para todos não é o adequado, pois anula as particularidades que diferentes contextos e indivíduos carregam consigo. Considero essencial que a individualidade seja levada em conta nas diversas etapas que integram este processo complexo de ASL. Caso contrário, corre-se o risco de que o processo de ensino-aprendizagem não seja bem-sucedido por alienar e não representar os alunos. Estas questões envolvendo representatividade, inclusão, situações de uso entre outros podem encontrar respaldo nas crenças que alunos e professores têm sobre ASL. Tais crenças passam, também, pelo conceito de língua que esses indivíduos detêm. Por esta razão, a seguir exponho brevemente alguns dos principais pontos levantados na área de crenças.

2.4 Crenças e o uso de L1 nas aulas de L2

Como exposto anteriormente, as crenças – tanto de alunos quanto de professores – costumam ter um papel importante no ensino-aprendizagem de línguas. Pois, muito da bagagem de ensino e da concepção de língua é trazida para sala de aula e acaba interferindo no método adotado pelos professores e no método mais prestigiado pelos alunos. Por esta razão, optei por inserir uma breve exposição acerca do conceito de “crenças” neste trabalho.

O presente objeto de investigação possui uma relação estreita com as crenças que, tanto docentes quanto discentes, trazem consigo a respeito de: 1) o ensino de língua estrangeira no geral; 2) o ensino de inglês como língua estrangeira e 3) o ensino de inglês e língua estrangeira no contexto brasileiro (explico: contexto em que tanto alunos quanto professores compartilham a mesma L1). Não somente as crenças são peça chave nessa equação, como a noção de língua e ensino-aprendizagem inerentes também a cada indivíduo. Alguém que acredite que o nativo é o modelo de falante a ser seguido e que o professor é o único detentor do conhecimento estará mais em sintonia com uma prática no estilo *English-Only* do que alguém que reconheça o mito do falante nativo²⁵ e considere válidas as

²⁵ De acordo com Llurda (2016), nem todos os NNESTS se consideram usuários legítimos da língua, mesmo que eles possuam um alto nível de proficiência em inglês. O autor categoriza esses

propostas de coconstrução de conhecimento entre alunos e não somente entre professores e alunos.

Barcelos & Kalaja (2003) definem crenças como uma forma de pensamento que abarca todos os elementos dos quais não temos conhecimento concreto, mas que, ainda assim, nos deixam suficientemente seguros para agir de acordo com eles. De mesmo modo, crenças constituem conhecimentos que, no presente, aceitamos como verdadeiros, mas que podem vir a ser questionados no futuro. Esta definição demonstra que crenças não são formadas apenas por um conceito cognitivo, mas, também, por constructos sociais. Ao investigar crenças, estamos olhando para o que os alunos já sabem em vez de para o que eles precisam saber (BARCELOS & KALAJA, 2003).

De acordo com Barcelos (2004), o conceito de crenças não é específico da LA. Trata-se de um conceito relacionado a outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. Neste sentido, dois famosos filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já tentavam definir crenças. A autora afirma, ainda, que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” aparece, pela primeira vez, em LA, num instrumento (o BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*) criado por Horwitz (1985) para levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática. Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. A existência de vários termos e definições representa uma das razões pelas quais esse conceito é considerado de difícil investigação (BARCELOS, 2004). Apesar disso, é necessário que o conceito de crenças seja pesquisado. Particularmente, me parece que diversas questões relacionadas à ASL pertencem à área de crenças enquanto objetos de investigação e, justamente por esta razão, esta discussão está presente aqui neste trabalho.

Bateman (2008) realizou uma pesquisa com dez alunos de licenciatura em Espanhol supervisionados pela autora em suas práticas de docência na Universidade de Brigham Young, nos Estados Unidos da América. O estudo visava investigar as crenças e atitudes desses professores em relação ao uso de L1 em sala e, também, de que maneira essa visão se modificaria no decorrer de sua graduação. Para tanto, a autora aplicou dois questionários, que foram respondidos

professores como essencialistas, que promovem os aspectos essenciais da língua e cultura, apresentando o inglês como uma propriedade exclusiva dos NS. Esses docentes assumem o papel de embaixadores ou mesmo guardiões da “verdadeira” (ou seja, do nativo) língua. Os mesmos geralmente rejeitam o status de usuários da língua, classificando a si próprios como alunos eternos na busca da ilusão do inglês “*native-like*” (LLURDA, p. 59, 2016, tradução própria).

pelos participantes em momentos diferentes, visando analisar a progressão de seus posicionamentos. Além disso, ela também contou com quatro diários enviados pelos professores num intervalo de duas a três semanas durante o semestre.

Com o auxílio desses instrumentos de pesquisa, Bateman (2008) percebeu mudanças no posicionamento dos professores. Apesar de o motivo não ter ficado claro para a estudiosa, os professores pareciam mais propensos ao monolinguismo no início do semestre, porém essa visão foi flexibilizada com o decorrer do tempo. A L2 foi utilizada como recurso pelos professores em diversos momentos e com vários objetivos diferentes. Contudo, todos eles concordaram que não seria recomendável utilizá-la em demasia.

2.4.1. A virada afetiva

A mudança de hábitos dos professores pode estar relacionada a questões afetivas, e Barcelos (2015) evidencia bem esse ponto quando afirma que entender a relação entre crenças e emoções pode auxiliar na compreensão de como esses fatores (especificamente, crenças e emoções) influenciam as ações e decisões tomadas em sala por alunos e professores. A autora compara a virada social descrita por Block (2004) ao cenário atual em que, segundo ela, há uma virada emocional em ASL – denominada virada afetiva por Pavlenko (2013). As emoções são marginalizadas e categorizadas como fatores afetivos apenas ou diferenças individuais dissociadas de contexto social, limitadas a motivação, ansiedade e traços da personalidade. Além disso, somente as emoções são tratadas como influenciadoras do ensino-aprendizagem e não o contrário (BARCELOS, 2015). Esta virada de perspectiva é essencial à análise de dados que envolvem crenças e foi levada em consideração no momento da análise da presente pesquisa. Ocorre que emoções e fatores afetivos no geral figuram bastante nos dados, principalmente nos depoimentos de alunos durante as entrevistas. Desse modo, considero o conceito de crenças crucial para este trabalho, especialmente na definição supracitada de Barcelos (2015).

Concluo a discussão acerca de crenças com mais uma citação de Barcelos (2004), que afirma o seguinte:

Assim, uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa

complexa de aprender línguas. Em resumo, a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças (BARCELOS, 2004, p. 148, tradução própria).

Os instrumentos de pesquisa utilizados e a maneira como os dados obtidos foram analisados levaram em consideração os elementos mencionados acima por Barcelos (2004). Embora seja impossível acessar todas as crenças nas quais os participantes (professores e alunos) se baseiam, por se tratar de uma inferência alta dos dados, procurei estar atenta também aos fatores emocionais que estavam envolvidos em seus depoimentos. Considero importante manter uma visão ampla para dar conta de um tema tão individual, mas ao mesmo tempo, social, como o que está sendo estudado aqui. A maneira como esta perspectiva foi empregada na análise dos dados será melhor explicada mais adiante no capítulo dedicado à análise dos dados. Na sequência, elencarei possíveis aplicações para o uso de L1 nas aulas de L2.

2.5 Possíveis aplicações

Muito já foi discutido no presente texto a respeito das implicações do uso de L1 como recurso didático-pedagógico nas aulas de L2, porém pouco foi comentado acerca da maneira com que isso pode ser viabilizado. Sendo assim, nesta seção compilarei algumas aplicações possíveis e papéis que podem ser delegados à L1 nas aulas de L2. Quando se trata desse tema, é impossível não referenciar o artigo de Cook (2001), o qual já foi citado anteriormente na seção dedicada aos argumentos desfavoráveis, muito embora o autor se posicione favoravelmente à prática. Ocorre que Cook (2001) também elenca maneiras de se utilizar a L1 positivamente em sala de aula e, por este motivo, cito o autor novamente.

Segundo Cook (2001), os professores podem lançar mão da L1 com o intuito de: explicar um ponto gramatical, organizar a aula, organizar tarefas, manutenção da disciplina em sala, estabelecer contato individualmente com certos alunos e – em alguns casos – até mesmo em situação de aplicação de testes. O autor lista, ainda, momentos nos quais os alunos poderiam recorrer à sua L1. Ele conclui seu artigo da seguinte forma:

[...] em vez de enxergar o uso de L1 com culpa, ela pode ser utilizada deliberada e sistematicamente na sala de aula. Algumas das sugestões fornecidas aqui são:

- para viabilizar um atalho para dar explicações e instruções, em momentos em que o uso da L2 implicaria em grande custo do tempo da aula
- para construir uma ponte entre os conhecimentos da L1 e L2 nas mentes dos alunos
- para conduzir tarefas através do diálogo colaborativo aluno-aluno
- para desenvolver atividades na L2 passíveis de acontecer mais tarde na vida dos alunos, como, por exemplo, “*code-switching*” (COOK, 2001, p. 418, tradução própria).²⁶

Estas são apenas algumas sugestões elencadas pelo autor que, obviamente, são detalhadas mais extensamente em seu artigo. Considero importante atentar para a data de publicação e para o fato de que, tantos anos mais tarde, esse tema ainda careça de teorização e, mais ainda, de aplicação nas salas de aula. Tal fato somente evidencia a necessidade de tratar deste tópico com mais atenção, principalmente com o surgimento de terminologias e a expansão de suas concepções, como as de multi e translanguismos que abordei de forma sucinta anteriormente.

Morahan (2010) cita Tang (2002), que lista algumas aplicações possíveis para a L1 na sala de aula. Os professores poderiam utilizá-la para: dar instruções, explicar o significado de palavras, explicar ideias e pontos gramaticais complexos, etc. Por sua vez, os alunos poderiam utilizar a L1 para: pedir esclarecimento entre eles, expressar frustrações em relação à falta de compreensão, esclarecer o significado de palavras na L2, encontrar palavras na L2 que correspondam ao que já é conhecido por eles na L1, utilizar a língua para processar conceitos complexos, construir um entendimento compartilhado enquanto avaliam – através de discussão compartilhada – as tarefas escritas, entre outros.

Butzkamm & Caldwell (2009), como mencionado anteriormente, apresentam algumas maneiras de implantação da L1 nas aulas de L2. No entanto, detalharei uma em especial: “*time-out for group work*”, que consiste num intervalo no qual os alunos têm a oportunidade de compartilhar ideias, utilizando sua L1, a respeito do conteúdo ao qual acabaram de ser expostos em sala. Alguns podem afirmar que isso já ocorre em sala quando um ou outro aluno explica algum conteúdo e/ou atividade para algum colega que não tenha compreendido. Embora isso aconteça

²⁶ [...] rather than the L1 creeping in as a guilt-making necessity, it can be deliberately and systematically used in the classroom. Some suggestions given here are:

- to provide a short-cut for giving instructions and explanations where the cost of the L2 is too great
- to build up interlinked L1 and L2 knowledge in the students' minds
- to carry out learning tasks through collaborative dialogue with fellow students
- to develop L2 activities such as code-switching for later real-life use (COOK, 2001, p. 418).

com frequência no ambiente escolar, e não só em ISL, não se trata de uma prática à qual é dedicado um momento específico da aula, mas, sim, algo que ocorre independentemente do planejamento do professor. Ao tratar isso como parte integrante da aula, do planejamento, enfim, acredito que a apresentação de conteúdos se tornaria menos penosa tanto para os docentes quanto para os discentes. Butzkamm & Caldwell (2009) sugerem muitas outras maneiras de inserção da L1 nas aulas de L2, mas esta em especial me chamou a atenção justamente por trazer um pouco de leveza às apresentações de conteúdos, que normalmente são complicadas.

Considero positivo que existam autores preocupados com a maneira que a L1 pode ser incluída na ASL sem prejudicar o processo como um todo. Nesta perspectiva, a L1 é vista como um recurso didático-pedagógico como qualquer outro, que será utilizado em momentos específicos para fins igualmente específicos. Ao avançar na sistematização desses usos, a área está trazendo empiria para a teoria e, conseqüentemente, enriquecendo-a. Estas foram algumas considerações acerca do embasamento teórico que objetivaram contextualizar melhor os princípios que respaldam esta pesquisa e que foram apresentados brevemente no capítulo introdutório. A seguir, me dedicarei ao capítulo de metodologia que contará com as perguntas e natureza de pesquisa, o contexto de coleta de dados, perfis dos sujeitos, instrumentos utilizados na coleta de dados etc.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN – UFPR). O site do centro de línguas informa que, fundado em 1995, o CELIN – UFPR é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Suas ações têm caráter extensionista e são destinadas à comunidade interna e externa à UFPR. Sem fins lucrativos, o CELIN investe no preparo profissional do seu corpo docente, nas instalações da UFPR e oferece cursos de línguas e culturas diversas, com reserva de vagas gratuitas para a capacitação de funcionários e alunos da UFPR e para a comunidade carente, cumprindo um importante papel social.

Ainda de acordo com o site, o CELIN é um espaço representativo para o desenvolvimento de práticas de aquisição e aprendizado de língua estrangeira e tem se destacado também por oferecer oportunidade de prática docente aos alunos do curso de Letras da UFPR, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e produção científica. Os professores são incentivados a se engajar em projetos paralelos ao ensino, como a criação de materiais diversos - apostilas, materiais digitalizados para estudo a distância, revista eletrônica, entre outros. A capacitação dos docentes é supervisionada pelos professores da UFPR e complementada com a participação em congressos, cursos e eventos internos e externos.²⁷

Por se tratar de um ambiente propício para a capacitação, formação continuada de docentes e pesquisa científica, o CELIN me recebeu muito bem, o que possibilitou que a pesquisa fosse conduzida sem maiores problemas. A observação das aulas ocorreu no primeiro semestre (do curso extensivo) de 2017 e, como já mencionado, contou com aplicação de questionários para as duas professoras e entrevistas com seus alunos.

3.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho foi conduzido com um viés qualitativo-interpretativista. A pesquisa interpretativista permite que a visão do pesquisador seja expandida, possibilitando que ele conduza a pesquisa de forma a suprir seus objetivos

²⁷ Texto retirado do site do CELIN – UFPR < <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>

específicos. Essa liberdade para modificar a pesquisa não seria possível numa pesquisa positivista que busque apenas confirmar e/ou refutar hipóteses.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), enquanto no positivismo há uma tentativa de total isenção participativa da parte do pesquisador, no interpretativismo assume-se o viés interpretativo, por assim dizer, do pesquisador. O pesquisador não é um robô, ele é não é um relator passivo, mas, sim, um agente ativo, pois sua capacidade de compreensão está calcada nas suas práticas sociais e significados vigentes. Dessa forma, seu olhar sobre o objeto de estudo não é neutro, mas, sim, faz parte da construção e interpretação de tal objeto. Apesar disso, como já mencionado, contei com mais do que um instrumento de coleta de dados, para que pudesse enriquecer a análise através do processo de triangulação.

A triangulação constitui uma ferramenta poderosa na validação de dados de pesquisa, que se dá por meio da verificação comparada de dois ou mais instrumentos de coleta de dados. Sendo assim, ao adotar diferentes instrumentos, reconheço a complexidade do tema. Segundo Lichtman (2006), a pesquisa qualitativa faz uso de uma estratégia indutiva. O objetivo desse tipo de pesquisa, segundo a autora, é examinar o todo em um contexto natural, para captar as ideias e sentimentos daqueles que foram observados e/ou entrevistados. Aqui, cito Lichtman (2006) diretamente:

A maioria deve concordar que dados qualitativos geralmente têm o formato de palavras e não de números. (...) Se você suporta uma posição mais inclusiva, então quase qualquer dado que você colete de, para ou sobre o seu estudo pode ser visto como dado qualitativo (LICHTMAN, 2006, p. 247, tradução própria).²⁸

Segundo Lichtman (2006), ainda, a análise qualitativa difere da quantitativa por não se basear na informação numérica e por não haver unanimidade sobre a maneira como a análise dos dados deve ser executada. Assim, acredito que a presente pesquisa seja qualitativa principalmente pela forma como os dados serão analisados e pela postura da pesquisadora de reconhecer que não será possível chegar a uma conclusão definitiva sobre os dados, uma vez que essa conclusão variaria caso estes fossem coletados e analisados por outros pesquisadores. Trata-se, portanto, de uma pesquisa não-positivista e não-categórica, que considera o caráter subjetivo e mutável dos dados e perspectivas, mas que não os vê como um

²⁸ No original: Most would agree that qualitative data generally take the form of words, not numbers. (...) If you support a more inclusive position, then almost any data you gather from, by, or about your study can be seen as qualitative data (LICHTMAN, 2006, p. 247).

demérito. Este enquadramento da pesquisa no conceito qualitativo-interpretativista se deve às perguntas de pesquisa, e estas, por sua vez, também foram influenciadas por este viés. Sendo assim, estas perguntas serão melhor detalhadas na sequência.

3.1.1 Perguntas de pesquisa

O objetivo inicial era observar as situações nas quais a L1 era utilizada na aula de L2, mais precisamente, nas aulas de ISL ministradas por brasileiros para outros brasileiros no Brasil. Nesta pesquisa, tanto alunos quanto professores foram sujeitos (como será explicado com mais detalhes em breve) e foram observados em sala de aula para que fosse possível investigar seus posicionamentos acerca do tema proposto. Assim, o aparato da área de crenças se fez necessário para que as questões dos questionários e entrevistas fossem formuladas, mas, principalmente, para que os dados obtidos com o auxílio desses instrumentos pudessem ser analisados.

Ao observar as reações de alunos e professores ao uso da L1 e registrar os momentos em que essa prática ocorre ou deixa de ocorrer também estamos olhando, além das crenças, para a concepção de língua que estes indivíduos carregam consigo. Obviamente que um aluno e/o professor que considere o ensino monolíngue como ideal terá uma noção de língua diferente de um aluno e/ou professor que esteja mais confortável com uma abordagem multilíngue. Desse modo, a concepção de língua será um aspecto considerado no momento da análise dos dados. É possível afirmar que as perguntas de pesquisa estão relacionadas principalmente com as crenças e concepções de língua dos alunos e professores. O uso de três instrumentos de pesquisa tem por objetivo acessá-las da melhor forma possível.

A observação de aulas tem o intuito de proporcionar ao pesquisador uma noção de como os usos da L1 ocorrem e se ocorrem. Os questionários servem de comparação para as situações observadas e, também, como uma maneira de selecionar – por meio do posicionamento dos alunos respondentes – os que seriam entrevistados. As afirmações às quais os respondentes deveriam reagir (concordando ou não) representavam as perguntas de pesquisa de maneira indireta. De mesmo modo, as perguntas abertas que integram a entrevista tiveram o objetivo

de expandir os pontos de vista apresentados nas respostas ao questionário para que a pesquisadora pudesse acessar melhor as crenças expressadas nestes.

Como mencionado na introdução, as perguntas de pesquisa visavam observar se a L1 era utilizada em sala de aula e, em caso positivo, em quais momentos, com quais objetivos. Além disso, as maneiras como alunos e professores reagiriam a este suposto uso também foi investigada. Obviamente, há uma pergunta de pesquisa específica para as crenças de professores e alunos acerca do tema do presente trabalho. De mesmo modo, há uma pergunta dedicada exclusivamente a investigação das concepções de língua que servem de respaldo para as crenças dos participantes. As perguntas de pesquisa que tentarei responder ao longo do trabalho são as seguintes: 1) em que situações a L1 é usada em sala de aula?; 2) como os alunos reagem ao uso de L1 por parte do professor e dos colegas em sala?; 3) quais são as crenças que os professores e alunos têm acerca do uso de L1 em sala de aula? E quais são as noções de língua que subjazem tais crenças?

3.2 Sujeitos

A pesquisa foi realizada em duas turmas – cada uma com uma média de doze alunos – correspondentes ao nível pré-intermediário I ²⁹ de ISL no CELIN - UFPR. Optei por conduzir a investigação neste nível em específico numa tentativa de coletar dados num ambiente um pouco mais “neutro” em relação à prática que me propus a estudar. Acredito que um nível mais básico e um mais avançado perderiam tal “neutralidade”, uma vez que em níveis iniciais é esperado que haja maior uso de L1 e que o contrário se dê com níveis mais avançados.

As duas professoras, que possuem graduação em Letras-Inglês pela UFPR, estão na mesma faixa etária e possuem experiências semelhantes como docentes e como professoras do CELIN. Abaixo apresento dois quadros com as informações acerca das docentes³⁰.

Quadro 2 - PERFIL DESCRITIVO (JULIANE)

JULIANE	
Faixa etária	Entre 25 e 35 anos
Formação	Graduação em Letras-Inglês (UFPR)

²⁹ É importante ressaltar que os níveis do idioma pesquisado nessa instituição distribuem-se da seguinte forma: Básico 1, 2, 3 e 4; Pré-intermediário 1, 2, 3; Intermediário 1, 2 e 3.

³⁰ Pseudônimos foram utilizados para preservar a identidade dos participantes.

Acadêmica	Mestrado em Estudos Literários (UFPR)
Experiência profissional	Entre 5 e 10 anos
Tempo de atuação na instituição	Entre 5 e 10 anos

FONTE: A autora (2018)

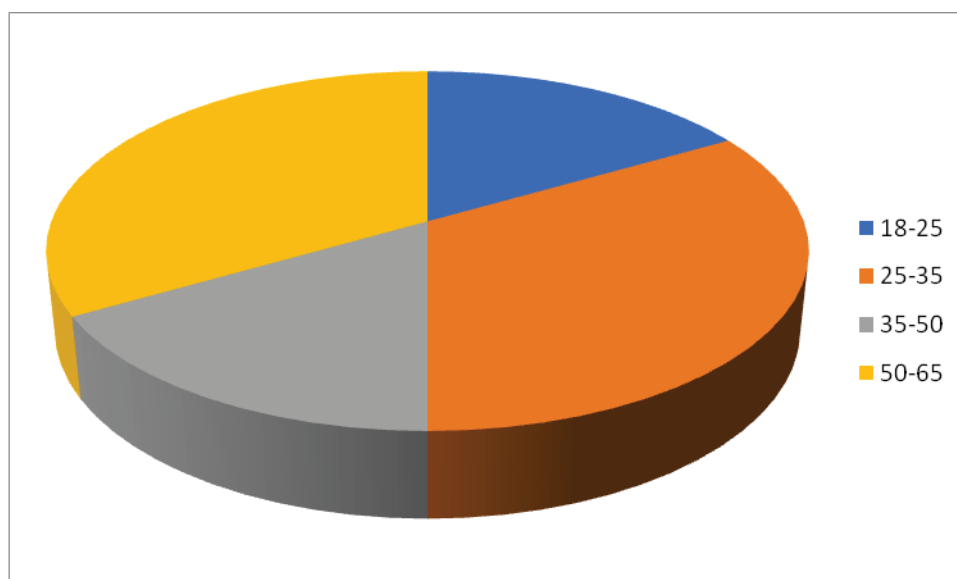
Quadro 3 - PERFIL DESCRITIVO (JOSANE)

JOSANE	
Faixa etária	Entre 25 e 35 anos
Formação Acadêmica	Graduação em Letras-Inglês (UFPR)
Experiência profissional	Entre 5 e 10 anos
Tempo de atuação na instituição	Entre 5 e 10 anos

FONTE: A autora (2018)

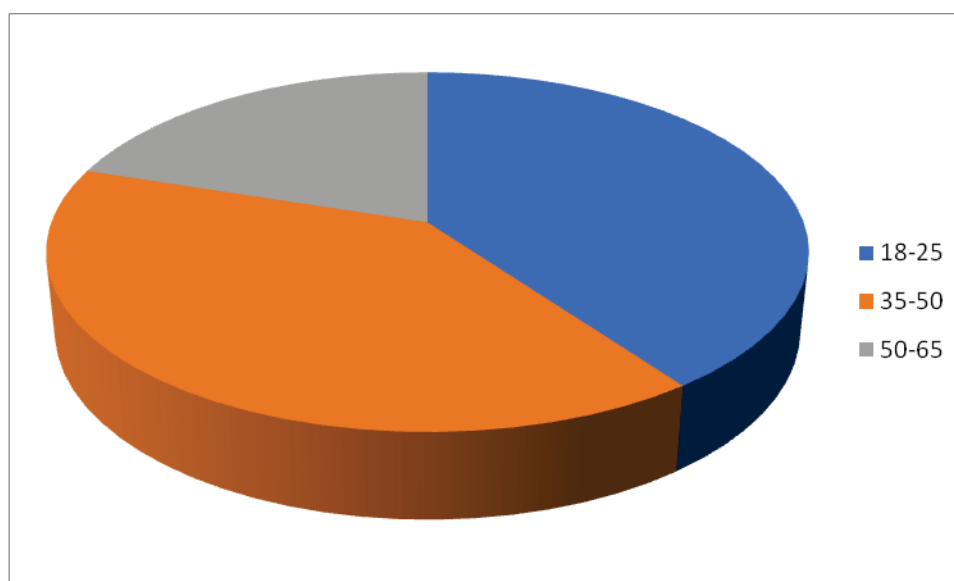
Como é possível observar nos dois quadros acima e como mencionado anteriormente, ambas as professoras possuem formação em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e compartilham o mesmo tempo de atuação na instituição observada e de experiência profissional. Apesar dos perfis semelhantes, a atuação delas em sala de aula se mostrou bastante diferente, como o leitor poderá observar mais adiante no capítulo destinado à análise dos dados.

Gráfico 1 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS (TURMA A)



FONTE: A autora (2018)

Gráfico 2 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS (TURMA B)



FONTE: A autora (2018)

Apesar da pequena taxa de amostragem, é possível perceber que as turmas observadas são bastante heterogêneas no que concerne à faixa etária – o que condiz e faz sentido quando se relembra que o público-alvo da instituição é constituído por alunos com dezessete anos de idade ou mais. Contudo, apesar da heterogeneidade, o público mais jovem (pertencente à faixa etária dos 18 aos 25 anos) representa a maioria nas duas turmas. Isso ficaria mais visível caso os dados das turmas fossem quantificados conjuntamente, o que não será feito, por enquanto. No geral, as turmas do CELIN são heterogêneas, mas com uma grande parcela sendo representada pelos mais jovens.

Entrevistei três alunos no total: dois da Turma A e um da turma B, e o critério inicial de escolha foi o questionário respondido por eles. Selecionei um aluno que tivesse um posicionamento mais contrário ao uso de L1 na aula de L2, um que fosse mais favorável e um que fosse indiferente em certa medida. O comportamento dos alunos em sala quando das observações também foi determinante para estas escolhas. Além, é claro, da disponibilidade dos mesmos. Apresento o perfil dos alunos entrevistados abaixo:

Quadro 4 - PERFIL DESCRITIVO (SANDRA)

SANDRA	
Faixa etária	Entre 50 e 65 anos

Período de tempo como aluno de inglês	Entre 3 e 5 anos
Período de tempo como aluno da instituição	1 semestre

FONTE: A autora (2018)

Quadro 5 - PERFIL DESCRITIVO (GUSTAVO)

GUSTAVO	
Faixa etária	Entre 18 e 25 anos
Período de tempo como aluno de inglês	2 anos
Período de tempo como aluno da instituição	2 anos

FONTE: A autora (2018)

Quadro 6 - PERFIL DESCRITIVO (SILVIO)

SILVIO	
Faixa etária	Entre 50 e 65 anos
Período de tempo como aluno de inglês	2 anos
Período de tempo como aluno da instituição	2 anos

FONTE: A autora (2018)

O perfil dos alunos entrevistados, como o leitor pode observar, é homogêneo, de certa forma. Sandra e Silvio pertencem à mesma faixa etária, enquanto que Gustavo e Silvio compartilham o mesmo período de tempo como alunos de ISL assim como o mesmo período como alunos do Celin. Novamente, gostaria de ressaltar que, como a taxa de amostragem é pequena (3 alunos apenas), a faixa etária que prevaleceu não reflete a realidade da maioria dos alunos das turmas observadas. No entanto, como não tenho o objetivo de cruzar os dados de faixa etária com o tema pesquisado, creio que isso não configurará um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Ao lançar mão de três instrumentos de pesquisa tive o intuito de triangular os dados e, dessa maneira, acessar de forma mais eficiente a questão que me propus a analisar. A observação de aulas serviu como ponto de partida para elaboração das perguntas da pesquisa e, mais tarde, como forma de contrastar o comportamento dos sujeitos em sala com as respostas apresentadas por estes nos questionários. O que, por sua vez, deu origem a determinadas questões das entrevistas que, novamente, serviram para esclarecer pontos divergentes entre as respostas dos questionários e o observado do comportamento deles em sala.

3.3.1 Questionários

Os questionários foram elaborados seguindo um padrão semelhante ao das escalas de itens múltiplos ou de Likert. Ou seja, foram apresentadas asserções às quais os sujeitos deveriam marcar a opção que melhor se adequava ao seu posicionamento; as alternativas sendo: 1) D – Discordo; 2) DP – Discordo parcialmente; 3) C – Concordo; 4) CP – Concordo Parcialmente; 5) NC/ND – Nem concordo, nem discordo. Há uma pequena diferença entre esses dois tipos de escalas e, aqui, abro parêntese para citar Dörnyei (2003). De acordo com o autor:

[e]scalas de classificação sem dúvida são os itens mais populares em questionários de pesquisas. Elas pedem que o participante avalie uma asserção escolhendo uma categoria organizada numa escala. [...] Os vários pontos no contínuo da escala indicam graus diferentes de uma dada categoria, que pode ter naturezas diversas, e inclui vários atributos desde frequência, qualidade até intensidade (muito e não) e opinião (concordo totalmente e discordo totalmente)³¹ (DÖRNYEI, 2003, p. 36, tradução própria).

As escalas Likert, por sua vez, segundo Dörnyei (2003):

[s]ão constituídas por uma série de asserções que se referem a um tema específico (que pode ser, dentre outros, um indivíduo, um grupo de pessoas, uma instituição ou um conceito); os participantes devem indicar em que medida eles concordam ou discordam com os itens, assinalando

³¹ No original: Ratings scales are undoubtedly the most popular items in research questionnaires. They require the respondent to make an evaluative judgement of the target by marking one of a series of categories organized into a scale. (...) The various points on the continuum of the scale indicate different degrees of a certain category; this can be of a diverse nature, ranging from various attributes (e. g., frequency or quality) to intensity (e. g., very much -> not at all) and opinion (e. g., strongly agree -> strongly disagree) (DÖRNYEI, 2003, p. 36).

(por exemplo, circulando) uma das respostas que vão desde concordo totalmente até discordo totalmente. Por exemplo:

Húngaros são pessoas realmente legais.

Concordo totalmente - Concordo - Nem concordo, nem discordo - Discordo - Discordo totalmente

Após a aplicação da escala, cada resposta é designada com um número para contabilizar/pontuar (por exemplo, concordo totalmente = 5, discordo totalmente = 1). (...) Escalas Likert são, portanto, escalas de itens múltiplos seguidas de uma contabilização das alternativas, um “modelo somativo”, por assim dizer ³² (DÖRNYEI, 2003, p. 37, tradução própria).

Neste sentido, o modelo de questionário utilizado nesta pesquisa se assemelha bastante com as duas definições de escala apresentadas pelo autor, embora não inclua elementos matemáticos, de soma, por assim dizer, às categorias. No que tange ao número de alternativas e ao conteúdo delas, optei por manter um número ímpar e por incluir uma alternativa neutra, para não dar a impressão aos participantes de que eles necessariamente precisariam ter um posicionamento em relação a todas as ideias ali apresentadas. É importante levar em consideração que, talvez, alguns deles não tivessem refletido sobre um item ou outro presente no questionário até o momento em que estes lhes foram apresentados. Além disso, o aspecto afetivo deve ser sempre levado em conta na elaboração de instrumentos de pesquisa a serem aplicados aos sujeitos. Portanto, acredito que não os obrigar a ter um posicionamento sobre todas as questões apresentadas configura um caminho mais simples, leve, e que resulta, de alguma forma, em respostas mais honestas. Como a extensão dos questionários é curta (vide apêndices 2 e 3), não há risco de que a opção neutra seja escolhida em decorrência do cansaço dos participantes.

Ainda de acordo com Dörnyei (2003):

[e]scalas Likert originais continham cinco opções de resposta, mas pesquisas subsequentes também utilizaram dois, três, quatro, seis e sete opções de resposta com sucesso. Os números mais comuns são cinco e seis itens, o que levanta uma segunda pergunta importante: Devemos usar um número par ou ímpar de alternativas? Alguns pesquisadores preferem

³² No original: Likert scales consist of a series of statements all of which are related to a particular target (which can be, among others, an individual person, a group of people, an institution, or a concept); respondents are asked to indicate the extent to which they agree or disagree with these items by marking (e. g., circling) one of the responses ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree'. For example:

Hungarians are genuinely nice people.

Strongly agree – Agree – Neither agree nor disagree – Disagree – Strongly disagree

After the scale has been administered, each response option is assigned a number for scoring purposes (e. g., 'strongly agree' = 5, 'strongly disagree' = 1.) (...) Thus, Likert scales are multi-item scales, following a 'summative model' (DÖRNYEI, 2003, p. 37).

usar um número par, por se preocuparem que os participantes possam optar pela categoria do meio (nem concordo, nem discordo, não tenho certeza ou neutro) para evitar uma decisão de verdade, o que configuraria uma saída simples. Apesar que, de acordo com a literatura da área, isso ocorra com aproximadamente 20% dos participantes, aparentemente a inclusão de uma categoria do meio não afeta a proporção relativa daqueles que, de fato, expressam sua opinião e, portanto, não altera os resultados de forma significativa (NUNNALLY, 1978; ROBSON, 1993) (DÖRNYEI, p. 37, tradução própria).³³

Outro aspecto da elaboração do questionário que levei em consideração foi o formato das respostas dos participantes, isto é, se seria melhor fornecer como opção caixas, círculos para assinalar, marcar ou ticar, etc. E aqui cito, mais uma vez, Dörnyei (2003), que indaga:

Como os diversos aspectos visuais, alternativas em formato de círculo ou ticar caixas podem ser comparados uns aos outros? Nunnally (1978) afirma que essas variações não parecem fazer muita diferença nas propriedades psicométricas das escalas, desde que o layout do questionário seja claro e as instruções suficientes para orientar os sujeitos (DÖRNYEI, 2003, p. 38, tradução própria).³⁴

Sendo assim, procurei deixar o questionário com um layout simples, objetivo e contendo instruções claras o bastante em cada enunciado para que não surgissem dúvidas no momento em que os sujeitos fossem respondê-lo. Quanto ao conteúdo das questões, este está estruturado de maneira semelhante. Somente algumas poucas alterações foram feitas no questionário das professoras em relação ao dos alunos. De forma geral, o questionário é composto por asserções às quais os participantes deveriam assinalar uma opção que melhor representasse seu posicionamento. Estas asserções foram separadas em duas seções para o questionário apresentado às professoras e em três seções nos dos alunos. No que tange ao questionário respondido pelas professoras, este contou com asserções sobre os momentos que elas pensavam que a L1 deveria ser utilizada e momentos

³³ No original: Original Likert scales contained five response options (as just illustrated), but subsequent research has also used two-, three-, four-, six-, and seven-response options successfully. The most common step numbers have been five or six, which raises a second important question: Shall we use an even or an odd number of steps? Some researchers prefer using an even number of response options because of the concern that certain respondents might use the middle category ('neither agree nor disagree,' 'not sure,' or 'neutral') to avoid making a real choice, that is, to take the easy way out. Although according to research, this may be true of roughly 20% of the respondents, it appears that the inclusion or exclusion of a middle category does not affect the *relative* proportions of those actually expressing opinions and thus does not modify the results significantly (Nunnally, 1978; Robson, 1993) (DÖRNYEI, 2003, p. 37).

³⁴ No original: How do various physical appearances such as encircling options or ticking boxes compare to each other? Nunnally (1978) states that such variations appear to make little difference in the important psychometric properties of ratings as long as the layout of the questionnaire is clear and there are sufficient instructions and examples to orientate the respondents (DÖRNYEI, 2003, p. 38).

em que não deveria. Estes momentos contavam com asserções como estas: explicações gramaticais, esclarecer dúvidas x atrapalhar a aquisição de vocabulário, pensar na língua estrangeira e assim por diante.

Em relação ao questionário apresentado aos alunos, este, além de elencar situações nas quais a L1 pudesse ser utilizada ou não, contava com uma seção com ações e sentimentos experienciadas pelos alunos enquanto estavam em sala de aula (e.g., uso dicionário bilíngue, uso o Google tradutor, já me senti desconfortável por ter usado o português, etc.). Do mesmo modo, os participantes tinham como tarefa assinalar a alternativa que melhor se encaixasse em seus hábitos/maneiras de agir. O conteúdo de todos os questionários objetivava averiguar as crenças e emoções dos participantes em relação ao uso da L1 na sala de aula de L2, mais especificamente de ISL. Ali foram inseridos alguns itens de senso comum para que fosse possível esboçar um perfil dos participantes. Como já mencionado brevemente, o questionário aplicado aos alunos serviu como critério para a escolha dos alunos que seriam entrevistados. Para enriquecer os dados obtidos através dos questionários e entrevistas, observações de aula também foram realizadas (quatro dias letivos para cada turma). Os detalhes da condução dessas observações se encontram na sequência.

3.3.2 Observações de aula

As observações ocorreram no segundo semestre letivo do curso extensivo do ano de 2017 e foram realizadas de forma não-participativa nas duas turmas observadas; totalizando quatro dias de observação de aula em cada turma. As aulas tinham 1 hora e 40 minutos de duração por dia. Registrei, com o auxílio de um instrumento de observação (APÊNDICE 4), apenas os dados e situações que pareceram pertinentes à pesquisa. Contudo, não houve registro de dados via áudio e/ou vídeo.

Em todas as observações de aula foi utilizado um instrumento de observação em formato de quadro, em que determinadas situações eram listadas e havia campos para marcar a frequência com que estas aconteciam. O quadro foi elaborado previamente, ou seja, antes de ir a campo para a coleta dos dados. Após as primeiras observações o quadro foi reformulado, pois alguns itens não se fizeram necessários e foram, portanto, excluídos e outros precisaram ser incluídos para dar conta do que era observado no comportamento dos sujeitos.

Os itens do instrumento de observação davam conta de situações em que a L1 era utilizada por alunos e professores. Integravam o instrumento de observação itens como: humor, dar instruções de atividades, explicar gramática/vocabulário, tirar dúvidas de alunos, negociação de sentido entre alunos, confirmar compreensão, discutir assuntos não relacionados à aula e assim por diante. Como era de se esperar, alguns usos foram mais frequentes do que outros e na análise dos dados isso ficará mais claro.

O instrumento de observação foi utilizado com o objetivo de facilitar a ida a campo, uma vez que há muitas situações ocorrendo ao mesmo tempo e muitas vezes o registro de um ou outro momento pode acabar se perdendo. De mesmo modo, o instrumento auxilia o pesquisador a não perder seu objeto de estudo de vista e a traçar um perfil para a turma observada com exemplos empíricos. Como já mencionado anteriormente, as observações constituíram o “termômetro”, por assim dizer, para o início da pesquisa. Serviram como ponto de partida para moldar os itens do questionário e, também, como meio comparativo aos dados coletados por meio dos demais instrumentos de pesquisa. Na sequência, detalharei os pressupostos que basearam as entrevistas.

3.3.3 Entrevistas

Optei por fazer uma seleção de três alunos: dois de uma turma e um de outra, para entender melhor seus posicionamentos em relação ao tema em questão. O critério de escolha dos entrevistados foi a análise do questionário dos mesmos: selecionei um aluno contrário ao uso de L1 na aula de L2, um favorável e um terceiro que poderia ser classificado como indeciso ou, até mesmo, indiferente a essa questão.

As entrevistas de professoras e alunos se deram de modo semiestruturado e tiveram em média quinze minutos de duração cada, havendo alguma leve variação em algumas. Todos os participantes, tanto docentes quanto discentes, assinaram termos de consentimento (APÊNDICE 5) para que a pesquisa fosse conduzida e foram devidamente informados de que sua identidade seria preservada na análise dos dados coletados. Os participantes eram convidados a comentar as questões apresentadas, no entanto, perguntas diferentes foram adicionadas às entrevistas de acordo com a necessidade que surgia à pesquisadora de esclarecer certos pontos. Ademais, alguns sujeitos foram questionados quanto às respostas apresentadas por

eles *a priori* no questionário e, também, sobre episódios observados em sala durante o período de observação de aulas.

As entrevistas visaram aprofundar as respostas apresentadas pelos participantes no questionário de perguntas fechadas. As questões eram abertas para que o posicionamento dos entrevistados não fosse direcionado acidentalmente. Assim, a entrevista contou com questões bastante gerais como, por exemplo: “como você reage quando um aluno utiliza a L2 em sala de aula? Você a utiliza? Se sim, em que situações? Você acha positivo quando um colega a utiliza?” Por serem demasiadamente abertas, as questões proporcionaram respostas bastante heterogêneas, algumas extensas e outras concisas. Porém, o objetivo era abrir o espectro das respostas de modo que fossem evitadas perspectivas maniqueístas sobre a prática investigada.

Os detalhes quanto às perguntas e respostas dos questionários e das entrevistas serão analisados em conjunto com os dados coletados nas observações. No entanto, disponibilizo o detalhamento das entrevistas no quadro abaixo:

Quadro 7 - DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS

Data da gravação:	01/06/2017	13/06/2017	22/06/2017	29/06/2017	29/06/2017
Entrevistado (a):	Josane	Silvio	Juliane	Gustavo	Sandra
Duração da gravação:	16 minutos e 53 segundos	18 minutos e 32 segundos	11 minutos e 15 segundos	11 minutos e 3 segundos	8 minutos e 11 segundos
Local da gravação:	Sala de aula do CELIN – UFPR	Sala de aula do CELIN – UFPR	Sala de aula do CELIN – UFPR	Sala de aula do CELIN – UFPR	Sala de aula do CELIN – UFPR
Instrumento utilizado para gravação:	Gravador de áudio do celular iPhone SE	Gravador de áudio do celular iPhone SE	Gravador de áudio do celular iPhone SE	Gravador de áudio do celular iPhone SE	Gravador de áudio do celular iPhone SE

FONTE: A autora (2018)

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi separada em dois momentos: análise dos dados relacionados aos alunos e análise dos dados relacionados às professoras. Eventualmente, faço uma comparação desses dois momentos para que a análise possa se tornar mais completa. O presente capítulo está estruturado da seguinte forma: dados obtidos através das observações de aula, questionários, análise qualitativa com software e discussão.

4.1 Dados obtidos através das observações de aula

Um total de quatro aulas foram observadas para cada professora e o perfil delas (crenças em relação ao uso de L1 nas aulas de L2) parecia ser bastante diferente com base nessas observações. Essas diferenças ficarão mais claras nos momentos de análise dos materiais produzidos pelos questionários e entrevistas. Primeiramente, reunirei algumas situações observadas nas aulas da professora Juliane e, depois, nas aulas da professora Josane.

4.1.1 Juliane

As aulas da professora Juliane aconteciam às terças e quintas-feiras das 10:30 ao 12:00. Como as observações se iniciaram a partir do meio do semestre letivo, alunos e professora já estavam acostumados uns com os outros e o clima das aulas era amistoso. A professora Juliane utilizava a L1 com o intuito de dar instruções e, em alguns momentos, para tratar de assuntos não relacionados à aula. Seus alunos geralmente utilizavam a L1 para esclarecer dúvidas de vocabulário. No entanto, Juliane geralmente pedia que os alunos resolvessem as dúvidas uns dos outros quando estes a questionavam sobre algo utilizando a L1. Como neste exemplo:

Quadro 8 - DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JULIANE

A – Aluno
Ju – Juliane

Ju: “ <i>What’s a stroke? If you want you can say it in Portuguese.</i> ”
--

A: “Derrame. <i>I don’t know how to explain ‘stroke’ in English.</i> ”

FONTE: A autora (2018)

Desse modo, havia tradução e a L1 era utilizada, mas, geralmente, não pela docente. Juliane recorria a L1 quando precisava dar algum aviso ou instrução de atividades e, muito raramente, em alguma situação de descontração ou quando tratava de assuntos não-relacionados à aula. A atitude da docente é bastante semelhante a dos professores entrevistados por Copland & Neokleous (2010), que se mostravam contrários ao uso da L1 na aula de L2, mas que permitiam que os alunos a utilizassem livremente. Segue um exemplo de instrução dada na L1:

Quadro 9 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JULIANE

Ju: “Tem o <i>writing</i> em sala na quinta. Não copiem da internet nada porque eu vou achar. E na quinta a gente vai trabalhar como fazer uma <i>review</i> .”
--

A: “Tem um limite de linhas?”

Ju: “Tem sim.”

FONTE: A autora (2018)

Houve três momentos em que Juliane sentiu necessidade de utilizar a L1 por um período mais prolongado. Como, por exemplo, quando ela estava explicando aos alunos o motivo que a fez faltar algumas vezes e com que outros professores a substituíssem. Outra ocasião foi quando os alunos relataram para ela que uma das professoras que a substituiu era uma “*sergeant*” por ter sido mais dura com eles em relação ao uso da L1. Por uma falha de comunicação, estive presente no dia em que esta professora substituiu Juliane e, de fato, me surpreendeu o quanto a turma havia mudado de atitude na presença dela. A turma que geralmente é relaxada, descontraída e participativa, se transformou completamente. Até os mais participativos silenciaram. Sendo assim, não foi surpresa a maneira como eles relataram, mais tarde, esta experiência para a professora titular, Juliane.

Outra situação particularmente interessante em que a L1 foi utilizada diz respeito a uma questão cognitiva. Um aluno que eu já havia percebido que

apresentava dificuldades, mas que geralmente não as externava, decide compartilhar suas frustrações com a turma e professora. O aluno disse que sentia como se seus colegas de turma estivessem em um campeonato de embaixadinhas enquanto ele estava brincando de bobinho; ao que outra aluna que sentava ao seu lado replicou: “*me too.*” Ficou clara a frustração do aluno ao comparar o seu desempenho na língua com o dos demais. Essa aparenta ser uma questão cognitiva e afetiva que interfere bastante na aquisição de uma língua. Muitos alunos quando se sentem assim acabam desistindo do curso. Não parece ter sido o caso desse aluno.

O nível da turma era muito bom, porém sempre percebia certo distanciamento dos dois alunos do diálogo supracitado. Distanciamento esse que com certeza ocorria em decorrência das dificuldades e frustrações que aparecem no diálogo. Há de se reconhecer que não se trata de uma questão de simples resolução. Quando a maior parte da turma compreende (quase) tudo na L2, não é fácil encontrar um meio-termo que funcione para os que têm dificuldades e para os que não as tem. Esse é um exemplo de um aluno que compartilhou esse sentimento; no entanto, pelo que pude observar (pelos questionários e entrevistas), essa questão se faz presente para outros alunos, mas eles acabam optando por não externá-la em sala.

O uso sistemático e planejado da L1 como recurso didático seria capaz de equilibrar esses tipos de situações? Ficamos com essa questão. Foi possível observar que a professora Juliane raramente utilizava a L1 como recurso didático em sala de aula e, quando o fazia, geralmente deixava essa “tarefa” por conta dos alunos. Assim, considero interessante comparar as observações realizadas nas duas turmas para que seja possível chegar a uma conclusão mais robusta.

4.1.2 Josane

As aulas da professora Josane aconteciam às terças e quintas-feiras das 08:30 às 10:10. As observações, assim como no caso da professora Juliane, tiveram início a partir da metade do primeiro semestre letivo e, novamente, era possível perceber um clima de descontração na turma. A professora Josane utilizou a L1 com muito mais frequência do que Juliane. No entanto, logo no início das observações, num momento de conversa de final de aula, por assim dizer, houve uma situação

interessante de mal-entendido entre o que ela dizia e o que era entendido pelo aluno. O diálogo se desenrolou dessa forma:

Quadro 10 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE

A – Aluno
Jo – Josane
A: “ <i>How many faults do I have?</i> ”
Jo: “ <i>You don’t say ‘faults’ for ‘faltas’.</i> ”
A: “ <i>I don’t have faults?</i> ”
Jo: “ <i>No, you don’t say ‘fault’...</i> ”

FONTE: A autora (2018)

O diálogo prosseguiu dessa maneira por algum tempo até que a professora optou por passar a usar a L1 em sua explicação, só assim o mal-entendido foi desfeito. É interessante observar que apesar de utilizar bastante a L1 na sala de aula, a professora tenha insistido por tanto tempo na L2, mesmo percebendo a confusão que estava sendo feita pelo aluno. Esse diálogo constitui um exemplo de momentos em que a L1 seria bem-vinda e bem empregada.

A professora Josane, como já mencionado, fez um uso sistemático da L1 durante o período no qual a observei. Semelhantemente ao proposto por Cook (2001), Josane a utilizou para dar explicações de gramática, vocabulário, dar instruções de atividades, etc. Seus alunos, por sua vez, a utilizavam a L1 para tirar dúvidas de vocabulário, gramática, verificar compreensão, humor e assuntos não-relacionados à aula. Abaixo estão alguns exemplos de diálogos:

Quadro 11 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE

A: “ <i>Truck é caminhão, né?</i> ”
Jo: “ <i>Yes.</i> ”

FONTE: A autora (2018)

Neste exemplo, o aluno faz uso da L1 para verificar sua compreensão na L2. Tal situação foi recorrente na outra turma também; em diversos momentos os alunos

verificavam sua compreensão de algo utilizando a L1. Outro momento interessante foi este que se segue:

Quadro 12 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNOS DA TURMA B (PROFESSORA JOSANE)

A1: <i>"How many meals have you had today?"</i>
A2: <i>"I don't understand your question."</i>
A1: <i>"Meal is like 'how can I say 'refeição' in English.'" *risos*</i>

FONTE: A autora (2018)

Esse diálogo é particularmente interessante pelo fato da aluna brincar com uma frase recorrente nas aulas de ISL daquele centro de línguas (e também de muitos outros). A expressão que ela utiliza havia sido repetida com tanta frequência desde os níveis iniciais que imediatamente todos entendem e reagem com bom humor ao emprego desta naquele contexto. A reação é bem-humorada e demonstra a descontração do ambiente, mas também denuncia a artificialidade de muitos dos diálogos que ocorrem no ambiente de uma sala de aula de ASL. Embutido neste comentário é inegável que há uma crítica a essas perguntas pré-formuladas e repetidas incessantemente pelos alunos. Considero interessante perceber o quanto os alunos estão cientes dos processos envolvidos em sua aprendizagem. Arrisco-me a dizer que esse diálogo em específico só faz comprovar o alerta já levantado aqui: os alunos não são tabulas rasas e não devem ser vistos e tratados como tal. A L1 como recurso didático pode ou não ser uma solução possível, porém as mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem em ASL são um ponto de urgência, praticamente um *"elephant in the room"*, como afirmado por Kerr (2016).

Prosseguindo com os dados obtidos pela observação de aulas, outro momento que foi recorrente nas aulas da outra turma, e que também ocorre na turma da professora Josane, é o uso da L1 para dar instruções de atividades. No trecho abaixo a professora estava corrigindo a prova junto com os alunos, quando optou por recorrer à L1:

Quadro 13 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE

Jo: <i>"Daqui a pouco vocês vão me perguntar quanto que vale meio-certo. Só pode ser meio-certo se vocês tiverem esquecido algum detalhezinho ali."</i>
--

Jo: “ <i>Does your father work as a journalist?</i> ”
A: “ <i>My father works as a journalist.</i> ”
Jo: “Pergunta em português para mim.”
A: “Seu pai trabalha como jornalista?”
Jo: “Meu pai trabalha como jornalista não faz sentido.”

FONTE: A autora (2018)

Neste exemplo, a professora está tentando explicar para o aluno o motivo pelo qual sua resposta foi considerada incorreta no momento da correção da prova. A estratégia de recorrer a L1 para demonstrar a incoerência da resposta é eficiente e faz com que o aluno se convença. Vários fatores parecem estar em jogo aqui: a questão da correção e a compreensão da resposta sendo os principais. A L1, nesse caso, evitou que o aluno pudesse alegar não compreensão da explicação da professora e garantiu que a aula prosseguisse sem maiores problemas.

A professora Josane utilizou a L1 em momentos de explicação de pontos gramaticais, algo que a professora Juliane não fez em nenhum momento. Ao iniciar a exposição do presente perfeito, Josane pergunta aos alunos:

Quadro 14 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE JOSANE E ALUNOS

Jo: “ <i>What’s ‘so far’ in Portuguese?</i> ”
A1: “Tão longe.”
Jo: “Não, não. Também, mas não aqui. Reino tão, tão distante.” *risos*
Jo: “Até agora.”
A2: “Tem uma expressão que eles dizem: ‘ <i>so far, so good</i> ’.”
Jo: “Aham, significa ‘tudo bem, até agora’.”

FONTE: A autora (2018)

Apesar do diálogo descontraído, é possível perceber que a professora contava com esse conhecimento prévio da parte dos alunos e esta expectativa foi frustrada. Esta expectativa se justifica pelo fato de não ser a primeira vez que os alunos estão vendo aquele conteúdo, contudo trata-se de um conteúdo complexo

para muitos alunos de ISL, que é o presente perfeito. Assim, houve muitas dúvidas e a explicação acabou sendo conduzida quase inteiramente na L1. Mais um exemplo:

Quadro 15 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE

A: “ <i>What’s ‘to date’ in Portuguese?</i> ”
Jo: “Até agora. <i>Just like ‘so far’.</i> ”

FONTE: A autora (2018)

Neste diálogo, as dúvidas sobre o conteúdo relacionado ao presente perfeito persistem e a professora Josane continua recorrendo a L1 para resolvê-las. Houve momentos em que ela misturou L1 e L2. Assim como este:

Quadro 16 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE

A: “ <i>What’s the meaning of ‘ago’?</i> ”
Jo: “ <i>Ago is finished, ‘atrás’.</i> ”

FONTE: A autora (2018)

Novamente, a professora explica tanto na L2 quanto na L1. Particularmente, essa decisão me pareceu acertada, considerando que havia muitos alunos com dúvidas em relação ao conteúdo. Por se tratar de um ponto gramatical que normalmente gera bastante confusão nos alunos, acredito que recorrer a L1 (dos alunos) reduz um pouco da ansiedade e faz com que a compreensão se desenvolva mais naturalmente. Tanto que em outro momento um aluno pergunta:

Quadro 17 - TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORA JOSANE

A: “Eu não entendi muito bem. Essas com ‘ <i>how many/how much</i> ’ não se transformam nessas que a gente está estudando, né?”
Jo: “Então, todas estão no <i>present perfect</i> . A diferença é que tem ‘ <i>how many/how much</i> ’ na frente.”

FONTE: A autora (2018)

Nesse exemplo, o aluno traz um ponto que o confunde e se sente confortável para fazê-lo utilizando a sua L1, o que comprova o efeito que a

professora exerceu em seus alunos ao optar pela L1 para auxiliar na explicação. Tal efeito parece estar em concordância com o explicitado por Turnbull (2001), que o uso da L1 como recurso didático acaba por influenciar o comportamento dos discentes. Essas situações demonstram a importância de se aliviar o clima de ansiedade/desconforto que, muitas vezes, se instala na sala de aula e os benefícios que esses atos podem trazer tanto a discentes quanto docentes.

Cada uma das turmas observadas tem um contexto próprio e seria ingenuidade concluir que há uma prática que possa ser aplicada às duas. Não há uma prática que possa ser generalizada e aplicada a todos os contextos, sejam eles brasileiros ou não. É de suma importância levar em conta todas as particularidades dos alunos para se chegar a uma prática adequada para cada contexto.

Tanto a professora Juliane quanto a professora Josane têm sua maneira própria de atuar dentro de sala de aula e foi bastante interessante observar as práticas de ambas nas mais diversas situações. A eficácia na resolução de impasses comunicativos é um denominador comum entre as duas professoras. Cada uma, à sua maneira, conseguem dar conta do desafio de ajudar a promover o processo de ASL em seus alunos. Quando Juliane não recorre à L1 para explicar conteúdos, ela pede que seus alunos o façam, o que serve como uma oportunidade de reforçar conteúdos previamente estudados. Josane, por sua vez, opta por ela mesma utilizar a L1. Ao mesmo tempo, ela deixa seus alunos livres para o fazerem também, especialmente em momentos de exposição de um conteúdo mais complexo. Desse modo, ela estabelece uma relação mais relaxada com eles e, conseqüentemente, faz com que se sintam menos ansiosos. Em resumo, jamais haverá um proceder ideal para todos os contextos, mas, sim, um que funcione, na maior parte do tempo e para a maior parte dos alunos, de um contexto específico.

4.2 Questionários

Como o questionário e as observações de aula constituem o ponto de início da coleta dos dados da presente pesquisa, considero interessante expor as respostas dos participantes em quadros comparativos para o começo da condução da análise.

4.2.1. As professoras

Primeiramente, compilei as respostas das duas professoras observadas no quadro abaixo (perguntas dos questionários estão disponibilizadas nos apêndices 2 e 3):

Quadro 18 - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS AO QUESTIONÁRIO

Questão	Juliane	Josane
1	D	CP
2	NC/ND	C
3	C	C
4	D	CP
5	CP	CP
6	D	CP
7	CP	CP
8	CP	C
9	DP	CP
10	DP	D
1	CP	CP
2	CP	CP
3	CP	DP
4	CP	DP
5	D	D
6	NC/ND	D

FONTE: A autora (2018)

Das dezesseis asserções que formavam o questionário, as professoras apresentaram respostas iguais em seis e, por consequência, diferentes em dez. Numericamente esta diferença não é significativa, mas está de acordo com o que foi observado em suas práticas durante o período no qual as acompanhei. Houve divergências em relação às questões um, dois, quatro, seis, oito, nove, dez, três, quatro, seis, três, cinco, sete, um, dois e cinco.

A primeira questão indagava o posicionamento das respondentes em relação à tradução de palavras em sala de aula. A professora Juliane selecionou a opção D (discordo, na escala de Likert) enquanto que a professora Josane optou por CP (concordo parcialmente). Assim, logo de início já é possível observar a diferença entre as crenças das duas docentes.

Seguindo com a análise, observam-se respostas diferentes também na segunda questão, que afirmava que a L1 poderia ser utilizada como uma maneira de poupar tempo da aula com explicações de ideias complexas. Enquanto Juliane marcou NC/ND (não concordo, nem discordo), Josane selecionou a opção C

(concordo). Mais uma vez, as respostas estão de acordo com as situações experienciadas como observadora das aulas das duas docentes. Juliane evita ao máximo recorrer à L1 e, quando seus alunos o fazem, tende a pedir que eles conversem entre si para resolver as dúvidas. Por sua vez, Josane não hesita em utilizar a L1 nos momentos em que sente que seus alunos poderiam se beneficiar desse recurso.

Na terceira questão, que versava sobre o uso da L1 para dar avisos importantes, as duas participantes responderam da mesma forma: C (concordo). Novamente, foi possível observar diversas situações, em ambas as turmas, nas quais as docentes agiram de acordo com esta resposta. Como mencionado anteriormente, este é o único momento da aula da professora Juliane no qual ela faz um uso mais prolongado da L1. Nos demais momentos, o uso é demasiadamente restrito e conciso.

No que tange à quarta questão, que tratava da possibilidade de os alunos recorrerem à L1 para se comunicarem com o professor, as respostas foram divergentes novamente. Juliane selecionou a opção D (discordo) e Josane, por sua vez, optou por CP (concordo parcialmente). Reafirmo a sintonia dessas respostas com o que foi observado nas aulas de ambas. Juliane repreende seus alunos quando acha necessário que parem de recorrer à L1, enquanto que Josane os deixa se expressar dessa forma, embora em alguns momentos ela responda na L2 perguntas feitas na L1 (estas estratégias serão melhor detalhadas no momento de análise dos dados das entrevistas).

Em relação à quinta questão, sobre a possibilidade de os alunos utilizarem a L1 para esclarecer dúvidas de vocabulário, tanto Juliane quanto Josane concordaram e assinalaram a opção CP (concordo parcialmente). Já no que concerne à sexta questão, que tratava da possibilidade de se recorrer à L1 durante explicações gramaticais, houve discordância. Enquanto Juliane selecionou D (discordo), Josane optou por CP (concordo parcialmente). Nesse caso, a diferença é refletida, novamente, em suas práticas. Observei Josane explicando conteúdos gramaticais com o auxílio da L1 algumas vezes, o que, por sua vez, não ocorreu nenhuma vez durante o período no qual acompanhei Juliane.

A sétima questão, que tratava da possibilidade da L1 ser utilizada em momentos de descontração na sala de aula, obtive respostas convergentes por parte das respondentes. Ambas selecionaram a opção CP (concordo parcialmente) neste item, o que foi verdadeiro para as situações observadas nas aulas das duas

professoras, tanto Juliane quanto Josane recorreram à L1 em momentos bem-humorados de suas aulas.

Sobre o uso da L1 para os alunos tirarem dúvidas de tarefa de casa e sobre o uso de L1 como recurso de explicações em sala (itens 8 e 9 do questionário), as professoras tiveram respostas divergentes. Enquanto Josane selecionou a opção de concordância total (C), para o item de número oito, Juliane selecionou a de concordância parcial (CP). Embora ambas concordem, o nível de concordância varia um pouco e, mais uma vez, está de acordo com as práticas observadas. No nono item, Juliane optou por DP (discordo parcialmente), já Josane optou por CP (concordo parcialmente) – estas escolhas refletem, novamente, suas decisões em sala de aula.

O décimo item, que versa sobre a possibilidade dos alunos usarem a L1 para se comunicarem entre si sobre outros assuntos não-relacionados à aula, representa mais um ponto divergente entre as respondentes. Josane marcou a opção D (discordo) e Juliane, por sua vez, ficou com a opção DP (discordo parcialmente). Considero interessante perceber que a resposta de Josane não coincide, nesse caso, ao que foi observado no período em que ocorreram as observações em sua turma, uma vez que ela se mostrou bastante flexível em momentos de conversas paralelas (na L1) entre seus alunos em sala. Já a resposta de Juliane parece estar de acordo com as situações observadas em sua aula.

As professoras concordaram em suas respostas aos primeiro e segundo itens, ambas responderam CP (concordo parcialmente). Os itens afirmavam que a L1 não deveria ser utilizada em sala de aula por atrapalhar o desenvolvimento de fluência na L2 e por atrapalhar a aquisição de vocabulário, respectivamente. A resposta de Juliane está de acordo com sua prática durante o período em que foi observada, já a resposta de Josane não condiz com o observado em sua aula.

Houve divergência nas respostas das participantes aos itens três e quatro, que afirmava que o uso da L1 atrapalhava o “pensar” na língua estrangeira e o desenvolvimento de uma “boa” pronúncia, respectivamente. Ao terceiro item, Juliane selecionou a opção CP (concordo parcialmente) enquanto Josane optou por DP (discordo parcialmente). Em relação ao item de número quatro, Juliane marcou a opção CP (concordo parcialmente) e Josane, por sua vez, DP (discordo parcialmente). Novamente, é possível perceber uma diferença significativa nas crenças das respondentes. Tal diferença já havia sido verificada por meio das

observações de aulas e da resposta bastante divergente à questão de número um (topo) do questionário.

Aos últimos itens (5 e 6), houve convergência no quinto e discordância no sexto. O quinto item afirmava que o uso da L1 pode atrapalhar a criação de um ambiente propício para a aprendizagem de línguas, ao que tanto Juliane quanto Josane responderam D (discordo). O sexto item, por sua vez, versava sobre a possibilidade de o uso da L1 atrapalhar a compreensão e uso da gramática em inglês, ao que Juliane respondeu NC/ND (não concordo, nem discordo) enquanto que Josane selecionou a opção D (discordo). Mais uma vez, podemos observar certa diferença nas crenças das professoras em relação a questões chaves da ASL. Esta análise, porém, será expandida na análise das entrevistas. Na sequência, serão analisadas as respostas dos alunos aos questionários.

4.2.2. Os alunos

Das vinte e cinco questões do questionário, os três alunos concordaram em sete. Gustavo e Sandra, que eram da mesma turma, concordaram em quinze das vinte e cinco respostas. Vale a ressalva que Gustavo se esqueceu de responder a uma questão, o que torna essa semelhança ainda mais impressionante. Gustavo e Silvio, de turmas diferentes, concordaram em onze. Sandra e Silvio, por sua vez, concordaram apenas em sete questões, que foram as mesmas em que todos os três concordaram. Com base nesses dados, é possível afirmar que Gustavo é mais flexível em seu ponto de vista sobre o tema proposto do que Sandra e Silvio. Os últimos parecem convictos de seus posicionamentos, contrário e favorável, respectivamente.

Quadro 19 - RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO

Questão	Gustavo	Sílvio	Sandra
1	D	C	D
2	D	CP	D
3	CP	CP	CP
4	D	D	D
5	D	CP	D
6	D	D	CP
7	D	D	D
8	C	CP	C
9	D	DP	CP

10	D	DP	D
1	C	C	C
2	DP	CP	C
3	C	C	C
4	C	C	C
5	-	C	C
6	DP	C	C
1	D	C	D
2	C	C	D
3	C	C	D
4	D	CP	D
5	D	DP	D
6	DP	DP	DP
7	C	DP	C
8	C	C	D
9	D	DP	C

FONTE: A autora (2018)

As questões de um a dez da primeira seção de perguntas e de um a seis da segunda seção foram as mesmas respondidas pelas professoras, somente as questões de um a nove da terceira seção foram formuladas especialmente para os alunos. Neste caso, não me é necessário resumi-las novamente, uma vez que estas se encontram em um momento anterior do texto.

4.2.2.1 Sandra

Quando os dados foram coletados, Sandra, que está na faixa etária dos 50 aos 65 anos de idade, estava em seu primeiro semestre como aluna do CELIN – UFPR. Ela passou por um teste de nivelamento e foi considerada como uma aluna de nível pré-intermediário I. Apesar de ser recém-chegada neste centro de línguas, a aluna já havia passado por outras escolas de idioma e comentou constantemente, durante o período de observação, o quanto preferia o CELIN a essas outras escolas.

Sandra era uma aluna bastante participativa e costumava se comunicar na L1 frequentemente com os colegas de turma. Apesar disso, ela não demonstrou um posicionamento favorável ao uso de L1 nas aulas de L2 nem em suas respostas ao questionário, tampouco em sua entrevista. Acredito se tratar de uma estratégia de preservação de face, em que o indivíduo busca uma imagem idealizada de si mesmo

e procura transmiti-la aos demais, especialmente em uma situação (e.g. questionários e entrevistas, entre outros) em que se sinta, de alguma forma, “avaliado” por terceiros.

Sandra concordou, parcialmente ou não, apenas com quatro das situações em que o uso da L1 seria bem-vindo, de acordo com as asserções do questionário. A saber: a L1 deveria ser usada para dar avisos importantes, explicações gramaticais, esclarecer dúvidas de tarefas de casa e explicar atividades em sala. Por sua vez, a aluna concordou com todas as situações que diziam respeito ao não-uso da L1 nas aulas de L2 como, por exemplo, afirmações que versavam sobre a L1 atrapalhar o “pensar” na L2, o desenvolvimento de uma boa pronúncia, a criação de um ambiente propício para a aprendizagem de línguas, etc.

No que diz respeito à seção extra do questionário formulado para os alunos, que tratava de atitudes e comportamentos que estes costumam ter enquanto estão em sala, Sandra respondeu positivamente a apenas dois itens: “prefiro errar em inglês do que usar português” e “já me senti desconfortável por ter usado português”. Ela discordou dos demais itens dessa seção que diziam respeito aos usos que alunos comumente fazem da L2 em sala (e.g. uso a L1 para conversar com o professor, com colegas, entre outros). É possível observar certa incoerência mesmo entre as respostas afirmativas apresentadas pela respondente, pois ela afirma preferir “errar” na L2 do que usar a L1 ao mesmo tempo que afirma que já se sentiu desconfortável por ter usado a L1 em sala. Essas são afirmações que se contradizem entre si, pois a última demonstra que já houve momentos em que ela recorreu à L1 e, inclusive, se sentiu desconfortável por tê-lo feito. Sendo assim, ao concordar com esta sentença, a aluna está negando o posicionamento de que prefere errar em inglês do que recorrer ao português.

De fato, Sandra utiliza a L1 com frequência para se comunicar com a professora e com os colegas, para checar compreensão, tirar dúvidas, contar anedotas (assuntos não-relacionados à aula) e tantos outros usos que foram listados no questionário, mas para os quais ela reagiu negativamente. Mais uma vez, fica clara a tentativa de preservação de face e o quanto isso influenciou as respostas da aluna e sua percepção sobre si mesma. Maiores considerações a esse respeito serão apresentadas no momento de análise dos dados da entrevista conduzida com Sandra.

4.2.2.2 Silvio

Silvio estuda ISL e é aluno do CELIN – UFPR há dois anos e, assim como Sandra, pertence à faixa etária dos 50 aos 65 anos de idade. Este aluno demonstrava ter dificuldades de compreensão de atividades e conteúdos em sala, o que constitui uma questão cognitiva que influenciou suas respostas tanto do questionário, quanto da entrevista.

Da primeira seção, que elencava situações em que a L1 poderia ser utilizada em sala de aula, Silvio concordou (parcialmente ou não) com sete itens. Em contrapartida, na segunda seção – que listava motivos pelos quais a L1 não deveria ser utilizada em sala – o respondente concordou (parcialmente ou não) com todos os seis itens. É possível, então, notar certa incongruência nas respostas de Silvio, pois num dado momento ele se posiciona favoravelmente à prática e, em outro, de forma contrária. O respondente pode ter se sentido pressionado, assim como Sandra, a concordar com as afirmações contrárias à prática por acreditar que essas questões fossem servir para avaliá-lo de alguma maneira. Suas respostas, inclusive, foram semelhantes às de Sandra nessa seção. Acredito, porém, que seu posicionamento ficou mais claro no momento da entrevista.

Em relação a terceira e última seção, sobre atitudes tomadas pelos alunos em sala, Silvio respondeu de forma afirmativa a cinco dos nove itens; a saber: uso dicionários bilíngues, uso o Google tradutor, uso a L1 para me expressar como último recurso, uso a L1 para tirar dúvidas com o professor e já deixei de opinar em algumas ocasiões por me sentir inseguro em relação ao meu conhecimento na L2. Essas respostas refletem em larga medida as atitudes tomadas pelo aluno nos momentos em que a observação das aulas estava sendo conduzida. Como já mencionado anteriormente, na análise dos dados coletados na entrevista, o posicionamento e crenças dos sujeitos ficará mais claro.

4.2.2.3 Gustavo

Gustavo, assim como Silvio, estuda ISL e é aluno do CELIN – UFPR há dois anos. Gustavo e Sandra são da mesma turma (da professora Juliane), enquanto que Silvio era aluno da professora Josane. Na primeira seção do questionário, dedicada aos momentos em que a L1 poderia ser utilizada em sala, Gustavo concordou (parcialmente ou não) com apenas dois dos dez itens; um posicionamento semelhante ao de sua colega de turma (Sandra), que concordou com quatro itens.

Novamente, é interessante atentar para a incongruência entre o observado nas aulas e o que foi respondido pelo sujeito. Gustavo utilizou a L1 em diversos momentos para se comunicar com a professora Juliane e com os colegas de turma, porém marcou D (discordo) aos itens que versavam sobre essas práticas.

No que diz respeito à segunda seção, sobre razões pelas quais a L1 não deveria ser utilizada em sala, Gustavo teve um posicionamento neutro e/ou oscilante, nem contrário, nem a favor. Dos seis itens, ele concordou (parcialmente ou não) com três e discordou (parcialmente ou não) de dois, pois – como mencionado anteriormente – se esqueceu de preencher um deles. Sendo assim, diferentemente dos outros alunos, ele demonstrou uma inconstância nas respostas desta seção. Na terceira e última seção, que tratava das atitudes que os alunos tinham em sala, o respondente reagiu de forma semelhante à de Silvio: dos nove itens, concordou com quatro (Silvio havia concordado com cinco e Sandra com dois apenas). Desse modo, é possível notar o posicionamento inconstante apresentado por este aluno, uma vez que ele se mostra tanto favorável quanto desfavorável às práticas listadas no questionário.

Por enquanto, foram analisados dois instrumentos de pesquisa utilizados para acessar as crenças dos sujeitos em relação ao uso de L1 nas aulas de L2. Na sequência, inicio a análise das entrevistas com o auxílio do *software Quirkos*. Acredito que ela esclarecerá os pontos de convergência e divergência dos demais instrumentos e possibilitará um melhor entendimento das crenças de cada participante.

4.3 A análise qualitativa com *software*

Há um receio compreensível de que o uso de *softwares* de análise qualitativa possa resultar num certo distanciamento do pesquisador dos dados. No entanto, há uma preocupação por parte dos desenvolvedores do *software Quirkos* com esse distanciamento, uma vez que eles fornecem diversas funções que proporcionam uma visão mais ampla dos seus dados. De mesmo modo, não há risco de que a análise se torne quantitativa, pois o viés utilizado é qualitativo.

Silver (2006) afirma que *softwares* de análise qualitativa de dados podem, ao contrário do que geralmente se acredita, aproximar ainda mais o pesquisador de seus dados. De acordo com a autora, assim que um pesquisador começa a utilizar um *software* desse tipo, ele consegue estabelecer conexões entre os diversos

materiais que utiliza. É possível acessar qualquer parte do material a qualquer momento com objetivos diversos. Isso não só pode ser feito com o material, mas com a análise também. Assim, é viabilizada uma revisão e (re) construção a partir do que é gerado pelos dados e análise do pesquisador (SILVER, 2006). Ou seja, é possível estar próximo dos dados mesmo quando se utiliza um *software* para auxiliar no processo de análise dos mesmos.

De fato, Silver (2006) afirma que as ideias e categorias criadas pelos pesquisadores e que alimentam estes tipos de *softwares* não podem ser descartadas. Segundo a autora, ao afirmar que estes *softwares* distanciam os pesquisadores de seus dados, acaba-se por ignorar as interpretações que o pesquisador faz sobre estes. Ela prossegue alertando para o fato de que o material produzido por pesquisadores com base em dados coletados é uma interpretação destes e não os dados em si, em sua forma crua, por assim dizer. Neste sentido, a interpretação dos dados seria também um dado que faz parte da pesquisa e os *softwares* permitem que todo esse material seja acessado de forma integrada ou não, de uma maneira que muitas vezes não é possibilitada com marcadores, canetas, entre outros instrumentos utilizados em análises mais “manuais”, por assim dizer (SILVER, 2006).

Concordo com Silver (2006) que o uso de *softwares* de análise qualitativa auxilia os pesquisadores a enxergar e melhor compreender os dados que se propõem a analisar. Daí, a minha opção de trabalhar com o *Quirkos* para analisar os dados transcritos de entrevistas realizadas com professores e alunos. Os questionários foram tratados de forma diferenciada, pois não foram desenvolvidos e aplicados *online*, mas, sim, de forma impressa. De mesma forma, as considerações sobre as observações de aula foram organizadas de forma diferente. Na sequência, explicarei as categorias utilizadas para codificar as transcrições das entrevistas.

4.3.1 Categorização dos dados das entrevistas

Há três Cs na condução da análise, de acordo com Lichtman (2006): Codificação, Categorização e Conceitos. Além disso, a autora traz seis passos que facilitam a tarefa de codificar os dados, são eles: codificar inicialmente, visitar o código inicial, desenvolver uma lista inicial de categorias, modificar a lista inicial por meio de uma releitura adicional, transformando categorias em conceitos. Um código inicial, segundo Lichtman (2006), pode ser uma palavra, expressão ou as próprias

palavras do respondente. De acordo com a autora, ao revisitar este código gerado inicialmente, o pesquisador perceberá códigos redundantes e poderá redefini-los. O desenvolvimento da lista inicial de categorias consiste, segundo Lichtman (2006), na criação de tópicos a partir das categorias. Ela adverte que alguns tópicos podem se tornar grandes categorias, enquanto que outros serão apenas itens dentro dessas categorias. Tanto o quarto quanto o quinto passos são bastante semelhantes ao segundo, ou seja, revisitar a lista (de categorias em vez de códigos, dessa vez) e modificar o necessário. O sexto passo consiste na transformação de categorias em conceitos (LICHTMAN, 2006). Geralmente, quanto mais sucinta a lista de categorias, melhor será o desenvolvimento da análise.

Mencionei Lichtman (2006) para embasar o modo como a análise dos dados das entrevistas será conduzida. Não significa que todos esses passos serão seguidos à risca, mas acredito ser importante que o leitor fique ciente das motivações do *modus operandi* da análise.

4.3.1.1 As professoras

O *software Quirkos* possibilita que o usuário insira arquivos de textos e crie categorias e subcategorias de análises para estes materiais. Há ainda a opção de criar propriedades informativas dentro de cada projeto como, por exemplo, gênero, faixa etária e tempo de estudo em ISL e como aluno CELIN– UFPR, que foram os itens inseridos no caso da presente análise. Estas foram as categorias inseridas para a análise dos dados das entrevistas realizadas com as professoras:

Quadro 20 - CATEGORIAS DE ANÁLISE (PROFESSORAS)

1) Concepção de língua → inevitabilidade do uso da L2;
2) Usos para a L1→ questões afetivas, mal-entendidos;
3) Atitudes em relação ao uso da L1 em sala → conhecimento <i>a priori</i> na L2, interferência;
4) Pontos de divergência;
5) Pontos de concordância.

FONTE: A autora (2018)

Os trechos das entrevistas foram inseridos dentro dessas categorias, num total de sessenta entradas para onze categorias. A categoria com mais entradas

(onze no total) foi a dedicada à concepção de língua das participantes. Entre as duas professoras, Josane registrou um número maior de ocorrências (trinta e três no total) nas categorias do que Juliane (vinte e sete no total).

As categorias foram criadas a partir da leitura das transcrições das entrevistas, ou seja, com base nos elementos que tiveram maior proeminência nos depoimentos das participantes. O *software* gera relatórios a partir das categorizações e esses relatórios gerados a partir das análises (de alunos e professoras) serão reproduzidos aqui. Por meio das respostas obtidas nas entrevistas, foi possível compreender um pouco melhor os pontos de vista das professoras e chegar um pouco mais próximo das crenças que, possivelmente, embasam seus posicionamentos. Esta análise será realizada por grupos de entrevistados: professoras e alunos, mas, sem dividi-los em categorias, uma vez que será realizada uma comparação qualitativa entre todos eles.

Em relação à primeira categoria, concepção de língua, que tem a inevitabilidade do uso da L2 como subcategoria, as professoras parecem ter pontos de vista um pouco diferentes. Como mencionado anteriormente, Josane faz um uso sistemático da L1 como recurso no ensino-aprendizagem de ISL, mas Juliane evita a L1 ao máximo. O não-uso se encaixa em uma perspectiva voltada para o ensino monolíngue e pertence a uma visão mais tradicionalista acerca da ASL e, também, da LA. Abaixo estão alguns dos trechos das entrevistas que integram essa categoria. Primeiramente, exponho trechos da entrevista com a professora Juliane:

[o]k. Bom, no pré-intermediário 1 os alunos já têm um certo conhecimento da língua, não que eles tenham muita “*accuracy*”, que eles sabem usar de forma precisa, mas ahn...eles sabem o bastante pra se virar e é importante que eles pratiquem, que utilizem a língua ao máximo e tentem não usar o português (...) [E-JULIANE, 2017]

O emprego do termo “*accuracy*” remete a uma perspectiva mais estruturalista de língua. O que significa ser preciso no uso de uma L2, L3 etc.? Neste comentário parece estar inserido um posicionamento voltado ao mito do NS. O mesmo tipo de crença se encontra no momento em que, ao ser questionada sobre a possibilidade de se ter uma aula de ISL que ocorresse somente na L2, Juliane afirma o seguinte:

(...) Mas seria possível, eu acho que sim. Tanto que tem várias vezes em que eu falava só inglês com as turmas de pré-intermediário e quando eu falava português, eles vinham: ó, meu Deus, ela fala português, como

assim? Então é possível, tem como ter uma aula só em inglês, mas é que às vezes não dá pra fugir de um português aqui e ali. [E-JULIANE, 2017]

Há duas observações importantes a serem feitas aqui: a primeira diz respeito à afirmação de que os alunos teriam se surpreendido com o fato dela falar a mesma L1 que eles, a segunda diz respeito à inevitabilidade do uso da L1, que é uma subcategoria de concepção de língua aqui na análise dos dados. Uma primeira impressão da resposta de Juliane mostra que ela está confortável em usar somente a L2 em sala e que não se incomoda de ser confundida com um NS ou com uma professora que não compartilha a mesma L1 de seus alunos, pelo menos.

A inevitabilidade do uso da L1 em sala de aula foi uma constante nos depoimentos de ambas as professoras. Tanto Juliane, quanto Josane afirmaram que “não dava para fugir da L1” em sala. Essas afirmações demonstram certa relação de culpa por recorrerem à L1, ao mesmo tempo, que representa um medo de estarem sendo julgadas ou avaliadas de alguma forma por conta disso. No entanto, em sua resposta à mesma pergunta, Josane afirmou o seguinte:

Não, eu não acho. Na verdade, é bem pelo contrário. Até o nível pré-intermediário, que é onde eu lecionei até agora, eu não acho que...que...que o cenário perfeito seria falando só na língua-alvo. Pelo contrário, porque eu acredito que a língua materna é onde mora a nossa, a nossa identidade. [E-JOSANE, 2017]

Essa afirmação de Josane contrasta em larga medida com as afirmações de Juliane expostas anteriormente. Enquanto a primeira afirma que a nossa identidade mora na L1, a segunda não se incomoda quando seus alunos a vêem como NS e invoca um conceito (“*accuracy*”) relacionado a uma perspectiva mais estrutural de língua para se referir ao processo de ASL de seus alunos. Acredito que apenas com a análise da primeira categoria, a diferença de crenças e práticas existentes entre as docentes já se torna perceptível.

A segunda categoria, que abarca os usos possíveis para a L1 em sala de aula, é constituída por três outras subcategorias: mal-entendidos, questões afetivas e dar instruções de atividades. Como já se sabe, Josane é bem mais permissiva do que Juliane no que diz respeito ao uso da L1 em sala por parte de seus alunos. A este respeito, a primeira afirma:

Mas depois eu penso melhor e sempre acabo chegando à mesma conclusão, assim... né... não tem como eu podar o aluno quando ele está mostrando pra mim uma necessidade. Eu acredito que quando ele usa a língua materna, a maior parte das vezes ele está mostrando uma

necessidade aqui, que não está sendo suprida na língua-alvo. Então quando eu suprir essa necessidade, aí ele vai estar apto a voltar pra, pros trabalhos ali na língua-alvo. Então, a necessidade a gente costuma suprir na nossa língua mesmo. Isso é algo que a gente acaba estudando na faculdade, né ... Então eu acho, eu acabo carregando comigo, né. Então, eu nunca esqueci de uma professora que disse uma vez que... pra gente que... nós carregamos as nossas emoções e os nossos sentimentos na nossa língua materna. [E-JOSANE, 2017]

Este trecho é particularmente interessante porque a docente traz conhecimento teórico de sua formação para embasar seu posicionamento. Além disso, há nesta fala uma carga de questões cognitivas do aluno que a professora está levando em conta quando afirma que não pode podá-lo, pois ele está lhe mostrando uma necessidade. Embora a professora Juliane conte com a mesma formação que a professora Josane, inclusive pela mesma instituição, o ponto de vista da primeira é bastante diferente do da última, pois enquanto a última conta com seis trechos categorizados como questões afetivas, a última conta com apenas um. Juliane respondeu a esta pergunta desse modo:

é...você teria de fazer uma paráfrase imensa pra explicar o que que é essa palavra "*fumble*". Então, nesse tipo de caso eu acho legal usar o português e dizer: ó, em português é assim e é meio complicado de explicar de uma forma mais concreta em inglês. Mesmo porque eles ainda não têm tanto conhecimento de língua pra chegar até isso. [E-JULIANE, 2017]

Assim, em relação a este item o posicionamento foi parecido entre as entrevistas, contudo, a maneira de expressá-lo divergiu bastante. Josane trouxe um embasamento a partir de sua formação acadêmica para seu posicionamento, Juliane, por sua vez, não o fez de forma justificada.

Outra função possível para a L2, de acordo com ambas as professoras, é evitar mal-entendidos no momento de instruções em sala. Sobre isso, afirma Juliane:

(...) algumas vezes quando o professor tem de falar algo muito importante, que eles têm de lembrar é... eu costumo usar o português, porque é...eu quero evitar um tipo de mal entendido... ah, eu não entendi, eu acho que o teu sotaque é diferente, não entendi essa palavra ou ah, eu não estava prestando atenção...então, eu falo em português, eu coloco no quadro. [E-JULIANE, 2017]

De forma semelhante, Josane afirma o seguinte:

Então... eu vejo necessidade principalmente pra passar instruções né. Então eu explico em inglês, às vezes eu nem explico primeiro em inglês porque eu sinto que aquele momento é uma parte muito breve da aula. Então eu não explico em inglês, já explico diretamente na língua materna pra que eles

já... pra que se existe essa chance rápida de eles entenderem, porque é uma instrução, não é um momento de prática da língua. Claro, poderia ser considerada, mas como, a partir daí, nós precisamos voltar pra alguma atividade que seja mais voltada pro... pra aprendizagem mesmo e esse momento é muito necessário que eles entendam bem, então eu já às vezes prefiro de passar diretamente pra língua materna. Explicar, repetir na língua materna, que, às vezes, até na língua materna, é difícil todos entenderem de primeira, então eu já acho importante falar duas vezes em português mesmo, pra não ter risco, né, de algum aluno não entender muito bem. [E-JOSANE, 2017]

Sendo assim, há bastante semelhança nas práticas das duas professoras em relação a esse aspecto em específico. Juliane é mais sucinta do que Josane ao responder essa questão, mas, no geral, as duas parecem ter um posicionamento bastante semelhante nela.

No que concerne às atitudes tomadas pelas professoras quando seus alunos fazem uso da L1 em sala, as opiniões foram novamente semelhantes. Nenhuma das duas trabalha ou já trabalhou com práticas de estímulos positivo ou negativo como, por exemplo, pedir que alunos tragam doces para a aula como “punição” por terem falado na L1 na aula anterior, etc. Tanto Juliane, quanto Josane afirmaram que este tipo de prática não se enquadra no perfil profissional delas. Enquanto Juliane afirma ter o costume de repreender os alunos usando a L1 de forma bem-humorada, Josane tende a não repreender, mas, sim, eventualmente responder a esses alunos na L2, para fazer com que percebam que é o momento de praticar a L2. Ao mesmo tempo, Josane afirmou, em um trecho citado anteriormente na presente análise, que prefere não “podar” seus alunos quando estes lhe trazem questões na L1. O que demonstra uma preocupação com as questões afetivas e cognitiva de seus alunos. Contudo, ambas tendem a intervir quando percebem que seus alunos estão fazendo uso da L1 para expressar conhecimento já adquirido anteriormente no nível em que estão.

Por fim, não foram muitos os pontos de convergência entre as opiniões expressas pelas docentes. Na verdade, ambas concordam em apenas um ponto, que é justamente o supracitado, nenhuma delas se sente à vontade com práticas de estímulos positivo e negativo ao uso da L1. Por sua vez, os pontos de maior discordância entre as duas dizem respeito justamente às práticas e crenças que elas levam para a sala de aula em relação ao uso de L1 no processo de ASL. Enquanto Juliane considera possível e, muitas vezes, demonstra ansiar por turmas em que se fale somente a L2, Josane não concorda que uma aula deste tipo seja ideal e não acredita que tal prática fosse funcionar no contexto em que seus alunos estão inseridos. Além disso, Josane defendeu o laço existente entre a L1 e as identidades

dos alunos, demonstrando um posicionamento favorável ao uso da L1 nas aulas de L2. Particularmente, concordo parcialmente com o posicionamento de Josane, pois acredito que a identidade de um falante pode estar presente em qualquer uma das línguas que ele fale, não somente em sua L1.

4.3.1.2 Os alunos

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os alunos, naturalmente, foram categorizados de forma ligeiramente diferente da das professoras:

Quadro 21 - CATEGORIAS DE ANÁLISE (ALUNOS)

1) Concepção de língua;
2) Atitudes;
3) Usos para a L1 → questões afetivas;
4) Pontos de divergência;
5) Pontos de concordância.

FONTE: A autora (2018)

Num total de cinquenta e sete categorias, o item concepção de língua teve, novamente, maior número de entradas (dez no total). Dos três alunos entrevistados, Silvio foi quem gerou mais entradas, totalizando trinta e cinco. Há uma diferença grande entre ele e os outros dois, pois Gustavo e Sandra registraram doze e dez entradas, respectivamente.

Como já evidenciado por meio da análise dos questionários, os alunos parecem ter visões heterogêneas entre si ao mesmo tempo em que apresentam certas incongruências entre o observado durante as aulas e suas respostas. Sendo assim, a análise das entrevistas tem como objetivo esclarecer essas questões. A concepção de língua de Silvio e Gustavo aparenta ser mais favorável ao emprego da L1 nas aulas de L2, enquanto que a de Sandra é mais contrária. Sobre esta prática, a aluna afirma o seguinte:

Olha, eu penso que o português não deve ser utilizado porque hoje os professores, eles têm uma formação diferenciada que eles podem fazer, como a Juliane, fez a gente entender o inglês de uma maneira diferente é, né... usando um sinônimo, fazendo comparações, porque isso me desperta e me chama pro idioma, que é o propósito pelo qual eu estou aqui. [E-SANDRA, 2017]

O ponto de vista de Sandra pode estar, segundo Cook (2001), relacionado à concepção de que o processo de aquisição de L1 e L2 ocorra em compartimentos específicos do cérebro do falante. Os outros dois alunos demonstram opiniões mais no “meio do caminho” e acredito que estão mais próximos dos argumentos apresentados por Turnbull (2001), que reconhece a importância do papel desempenhado pela L1, mas advoga a favor de sua redução como recurso didático-pedagógico. Para o autor, os professores representam uma forma de *input* da L2 para seus alunos e, por essa razão, o uso de L1, apesar de importante, não pode ser excessivo. Esta perspectiva teórica está em sintonia com os posicionamentos de Silvio e Gustavo, que afirmam ser importante a presença da L1, apesar de não considerarem essa situação ideal. Tal fato é evidenciado neste trecho retirado da entrevista de Gustavo:

Claro, eu penso que a balança tem que tender sempre mais pro inglês, porque enfim, a gente já está há dois anos vendo isso, evitar ao máximo português. Mas tem momentos que, situações bem simples, que a turma, por algum lapso, se distrai ou não escuta direito, está fazendo alguma outra coisa e fica aquele desentendimento e ninguém sabe o que é pra fazer direito, principalmente nas atividades avaliativas assim... [E-GUSTAVO, 2017]

Além da perspectiva semelhante à de Turnbull (2001), está inserido na fala de Gustavo um uso mencionado anteriormente pelas duas professoras entrevistadas, que é o uso da L1 para dar instruções de atividades, para evitar mal entendidos ou, até mesmo, desfazê-los. Este posicionamento é endossado por Silvio no trecho a seguir:

Então eu entendo que nos módulos iniciais, no início do curso deve haver um paralelo entre o português e o inglês, mas com alguma atenção ao português. Principalmente em regras, atividades, pra que o aluno fique bem integrado, que interaja bem né... [E-SILVIO, 2017]

Na categoria intitulada “atitude” foram reunidos comentários dos respondentes acerca de momentos em que a L1 é utilizada em sala e como eles se sentiam em relação a isso. Como Sandra fez uso da L1 com frequência nas aulas observadas, mas apresentou posicionamento radicalmente contrário a essa prática, optei por questioná-la a esse respeito, ao que ela replicou da seguinte forma:

Raramente. Ah, eu me policio bastante, embora muitas vezes é... a gente nem percebe, mas aí que eu conto muito com o professor. No momento que, até porque a gente não tem a segurança, não tem um vasto

vocabulário. Eu, como é meu caso, né, que eu não tenho um vocabulário assim mais amplo, eu acho assim que aí que entra a interação do professor para comigo. Porque no momento que eu me dirijo em português e ele retorna em inglês ele me ajuda muito. E eu conto com ele, porque senão é... eu vejo que eu vou demorar muito mais, o meu tempo será muito mais longo para alcançar o desejado. [E-SANDRA, 2017]

Grifei o verbo “policiar” por sua carga semântica dizer bastante sobre as crenças e concepção de língua da aluna. Ela apresenta, aqui, uma postura punitiva em relação à sua própria L1. É bastante preocupante o que este tipo de posicionamento pode desencadear no falante em longo prazo, como a síndrome do impostor, por exemplo. Uma vez que se luta contra sua própria L1 para alcançar um ideal nativo, a frustração é a consequência esperada.

Silvio, por sua vez, manifesta opinião divergente à de Sandra. Ele se sente desnivelado e menos preparado do que os colegas de turma para as demandas do nível que está cursando. Ao contrário de Sandra que afirma se policiar para não utilizar a L1, Silvio procurou sua professora (Josane) para externar suas dificuldades. Reproduzo o trecho abaixo:

Inclusive eu expliquei para professora, pra própria professora, já no começo do módulo quando, nas primeiras aulas eu falei pra ela que eu não entendia [E-SILVIO, 2017]

De fato, Silvio manifestou frustração com o curso, seu nível e várias outras questões ao longo de sua entrevista. Por esta razão, ele foi o entrevistado com maior número de entradas na categoria destinada a questões afetivas. Gustavo também levantou algumas questões afetivas ao longo de seu depoimento. Como esta, por exemplo:

Se em algum momento da sua formação de aprendizado de idiomas você fez uma pergunta e essa pergunta foi tratada de modo a fazer com que você se sentisse besta, é o fim das perguntas em aula. Você vai evitar ao máximo e sempre vai deixar pro outro, vai pedir pra que um outro colega faça a pergunta e isso às vezes nem tem a ver com o professor que está na aula no momento. Como o idioma é um processo longo, se em algum momento da formação isso aconteceu, foi dado o “*start*” pra timidez e isso se tornar mais excessivo. [E-GUSTAVO, 2017]

Há alguns fatores preocupantes nesta fala de Gustavo, principalmente o adjetivo “besta” que foi grifado. É lamentável que ele já tenha se sentido dessa maneira como aluno e tal fato traz reflexão sobre o impacto que as palavras dos docentes podem ter na vida de seus alunos. Gustavo explicou, neste trecho, como

um bloqueio no processo de ensino-aprendizagem se desenrola no processo de ASL.

De forma semelhante, Silvio demonstra mais questões afetivas e, no trecho a seguir, parece se comparar com os colegas de turma:

Eu falava: “olha, professora, eu vejo a aluna fulana ali que tem uma desinibição bacana, ela tem dificuldade, mas ela sabe colocar as *linking words*, entende? Para fazer perguntas, para... ela não fica aaa, aaa e isso é muito legal, mas nem todo mundo ainda tem essa, essa facilidade, né. [E-SILVIO, 2017]

Além da questão afetiva, há um viés linguístico específico que parece reger esse comentário. Tenho a impressão de que a expectativa da professora e a concepção de língua do aluno estão fortemente inseridas nesse trecho, pois o aluno parece acreditar que um falante competente na L2 é aquele que não hesita em momento algum em sua produção oral e que este deveria ser o objetivo de todos. Não há menção a negociação de sentidos como uma meta possível e desejável para os alunos de ISL. De fato, nenhum dos entrevistados (professoras e alunos) menciona essa possibilidade.

Em relação aos pontos de discordância e convergência, Silvio e Gustavo parecem concordar com o uso da L1 nas aulas de L2, enquanto que Sandra discorda categoricamente. Lembrando que todos os alunos entrevistados utilizaram a L1 nas aulas observadas. No entanto, Sandra afirmou o seguinte em um dado momento de sua entrevista:

Justamente, para mim eu gostaria de entrar na sala ouvindo só inglês e sair ouvindo. Tanto que quando eu me despeço do professor, quando eu despeço dos colegas, eu já me despeço em inglês, porque eu me policio. Eu vejo que isso é bem importante, porque a gente tem todo um espaço lá fora pra falar em português, né? [E-SANDRA, 2017]

Considerarei interessante destacar dois momentos deste trecho: um referente à posição punitiva já assumida pela aluna em trechos anteriores e o outro referente a uma perspectiva teórica que eu chamo de aproveitamento de oportunidade. Explico: esta perspectiva teórica consiste na idealização do contexto de sala de aula. Segundo esta, os colegas não têm dificuldades, todos os alunos estão nivelados precisamente e é esperado que eles aproveitem aquele momento único para praticar a L2 à exaustão. Inclusive, em um dado momento do seu depoimento Sandra externa seu incômodo com os colegas que tentam entender algo explicado pela

professora na L2 recorrendo à L1. Novamente, é curioso esse posicionamento da aluna, uma vez que nas aulas observadas ela era uma das que mais utilizava a L1.

Gustavo e Silvio, por sua vez, expressaram opiniões mais ou menos semelhantes: enquanto Gustavo afirma que não seria completamente natural uma aula que siga ao modelo de imersão, Silvio defende a possibilidade de se ter uma aula assim, mas desde que todos concordem que esta será conduzida dessa forma (sem uso algum da L1). Ambos os alunos não têm problemas com colegas que recorrem à L1 para se comunicar com os professores e/ou entre si. Inclusive, Gustavo afirmou que acha positivo por ele poder “participar” da pergunta dos colegas, isto é, ele se sente beneficiado por esta prática.

Voltando aos pontos de discordância e convergência, todos os três alunos parecem concordar que uma prática de estímulo positivo e/ou negativo ao uso da L1 (e.g. quando os alunos usarem a L1, pedir que os alunos tragam doces na aula seguinte) é interessante e, até mesmo, divertida. No entanto, nenhum deles passou por uma situação em que essa prática fosse empregada. Sandra relatou uma ocasião em que foi presenteada com um chocolate por sua professora (Juliane) pelo seu desempenho na aula anterior e reafirmou seu posicionamento favorável a práticas semelhantes.

4.4 Discussão

É possível perceber a pluralidade de posicionamentos manifestados pelos entrevistados, tanto alunos, quanto professoras. Há muitos pontos de discordância para poucos de convergência, mas o importante é que o professor de ASL esteja atento para essas diferenças que naturalmente irão existir entre seus alunos. Não há uma abordagem que funcionará para todos os contextos possíveis. Acredito que uma vez que isso fique claro para todos os envolvidos (professores e alunos) no processo de ASL, a tomada de decisões em sala se tornará menos penosa.

A análise dos dados coletados apontou para uma tendência bastante direcionada ao monolinguismo e pouco inclinada para o viés multilíngue. Mesmo os alunos que demonstraram posicionamento favorável ao uso da L1 como recurso didático em aulas de L2, apresentaram argumentos voltados para um ensino monolíngue, com pressupostos semelhantes aos da compartimentalização da L1 e L2 na mente do falante (COOK, 2001), crenças de que o processo de ASL pode e deve acontecer da mesma forma que o da L1 e com forte idealização do NS.

Entre as professoras, uma delas (Josane) se mostrou mais aberta ao emprego da L1 como recurso didático nas aulas de L2 enquanto que a outra (Juliane), por não usar a L1, não se importou de ser confundida com um NS por seus alunos - o que pode desencadear um quadro de frustração tanto profissional, quanto pessoal para ela. Por sua vez, Josane refletiu sobre a sua prática no decorrer da entrevista e manifestou opinião favorável a implantação da L1 nas aulas de L2, por acreditar que a identidade dos falantes reside em sua L1. Além disso, a professora mencionou questões afetivas e cognitivas de seus alunos como fatores determinantes em suas atitudes em relação à L1 em sala.

De fato, é possível afirmar que as crenças predominantes entre os entrevistados estão relacionadas a questões afetivas e cognitivas. Sandra parece querer preservar face quando se posiciona de forma contrária ao uso de L1, mas o fez constantemente em sala nos momentos em que as observações aconteceram. Silvio apresenta diversas questões afetivas e cognitivas que se justificam pelo fato dele se sentir desnivelado e, conseqüentemente, desmotivado. O que dá origem a questionamentos acerca do tipo de metodologia vigente neste centro de línguas, pois Silvio mencionou exemplos de colegas que se sentiam da mesma forma e que já haviam até desistido do curso.

Gustavo também demonstrou influência de questões afetivas e cognitivas em seu depoimento, uma vez que narrou os motivos que o levam a se sentir desmotivado e “travar” para fazer perguntas à professora. Sendo assim, o fator predominante nos dados referentes aos alunos é a questão afetiva e cognitiva e em relação às professoras, é a concepção de língua.

Semelhantemente aos resultados obtidos pelas pesquisas conduzidas por Levine (2003) e por May (2014), que constataram maior uso da L1 nos contextos relacionados à gramática, testes e explicações de tarefas, as professoras observadas neste estudo demonstraram uma tendência maior ao uso da L1 para dar instruções. Em Levine (2003) parecia haver uma espécie de código não-marcado entre os sujeitos (alunos) de seu trabalho, pois eles a utilizavam para situações mais impessoais, como os momentos em que o livro didático era utilizado. Fenômeno análogo a este ocorreu no momento das observações de aulas do presente estudo e os dados aqui apresentados corroboram essa classificação da L2 como uma opção não-marcada, que serve para lidar com questões mais objetivas e cotidianas ao contexto de sala de aula. As questões afetivas e cognitivas tendem a ser resolvidas na L1, como no momento em que Juliane precisou explicar para seus alunos o

motivo de suas faltas consecutivas ou quando Silvio recorreu à L1 para externar suas preocupações com o seu desempenho dentro do nível à Josane.

De mesmo modo, os achados de Yavuz (2012) se assemelham aos resultados aqui obtidos. Na pesquisa conduzida pelo autor, as professoras recorreram à L1 nos seguintes casos: para fazer os alunos perceberem que deviam voltar a se concentrar na aula, quando eles pareciam estar com a autoconfiança abalada, para ensinar vocabulário abstrato e assim por diante. Esses usos estão em sintonia com os reportados por Juliane e Josane em suas entrevistas e com o que foi observado de seus comportamentos em sala de aula. Josane lança mão da L1 para questões afetivas e cognitivas, enquanto que Juliane a utiliza para questões mais cognitivas. Em suma, os resultados do presente estudo parecem estar de acordo com os achados mais recentes da literatura da área. No capítulo a seguir, apresento as considerações finais dessa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar o *status* da L1 nas aulas de L2, mais especificamente nas aulas de ISL. Mais precisamente, investigar em quais situações ele acontecia, se acontecia e o posicionamento de duas professoras de turmas de pré-intermediário I e de seus alunos a esse respeito. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observações de aula, questionários e entrevistas. As perguntas de pesquisa foram respondidas satisfatoriamente com o auxílio dos dados obtidos por meio desses instrumentos. Foi possível, portanto, observar e documentar em quais momentos a L1 era utilizada em sala de aula e com quais objetivos, bem como as reações de alunos e professoras a esse respeito. Também foram identificadas as crenças dos participantes acerca do objeto de pesquisa e as noções de língua que servem de embasamento para as mesmas.

No geral, como já mencionado no capítulo anterior, a pesquisa apresentou resultado semelhante ao de autores contemporâneos da área, tais como Levine (2003), Yavuz (2012) e May (2014). Tal fato corrobora as hipóteses iniciais (a saber: 1) a preferência dos alunos não corresponde ao que as escolas esperam; 2) os professores se sentem mais confortáveis agindo conforme a preferência de seus alunos; 3) não há, nas escolas de idiomas, instrumentos (e.g., questionários e entrevistas) que investiguem as opiniões de docentes e discentes em relação a essa questão) e nos ajuda a responder as perguntas de pesquisa.

Em resumo, ao longo deste trabalho busquei reunir teoria e atitudes (observadas em sala) com os posicionamentos registrados pelos participantes por meio de questionários e entrevistas. Parti de um incômodo que tive na minha experiência como docente de um centro de línguas em específico para verificar como acontecia (se acontecia) o uso da L1 nas aulas de L2 e o fiz por meio da categorização das crenças dos participantes da pesquisa. As crenças em conjunto com as teorias multi e translíngues enriquecem não só a análise, mas, também, o próprio processo de ASL e possivelmente formam como afirmado por Barcelos (2015), uma nova virada na área e em sua literatura: a virada emocional.

As perguntas de pesquisa – a saber: 1) em que situações a L1 é usada em sala de aula?; 2) como os alunos reagem ao uso de L1 por parte do professor e dos colegas em sala?; 3) quais são as crenças que os professores e alunos têm acerca do uso de L1 em sala de aula? E quais são as noções de língua que subjazem tais

crenças? – foram respondidas a contento. Foi possível confirmar, através da análise dos dados, que a L1 era sim utilizada no contexto das duas turmas observadas e também em quais momentos e com quais objetivos ela era empregada. De maneira semelhante, pude ter acesso às crenças de alunos e professores a respeito do objeto de estudo. Ao analisar os dados foi possível verificar que ambas as professoras lançavam mão da L1 com maior frequência quando tinham que dar avisos e que os alunos, em sua maioria, reconheciam a importância da L1 enquanto recurso didático. Além disso, por meio das observações de aulas foi possível verificar as reações de alunos e professores ao emprego da L1.

As crenças e noções de língua que delineiam as atitudes dos sujeitos em relação ao objeto de estudo foram esclarecidas nas entrevistas realizadas com os mesmos. Com o auxílio do questionário foi possível traçar um perfil geral para as crenças de cada sujeito, que foi expandido por intermédio das entrevistas. A observação foi importante para a compreensão das incoerências entre o que foi afirmado pelos sujeitos vs. as atitudes tomadas por eles no ambiente estudado. Muitos dos participantes agiram de uma forma (usando a L1) em sala e tentaram passar uma imagem diferente (de quem não usa a L1 em sala) ao responderem os questionários e serem entrevistados posteriormente. Tal análise auxilia na compreensão dos perfis dos alunos e de suas crenças e concepções de língua. Ao olhar para as incongruências é possível chegar às bases das noções de língua e, também, de identidade dos sujeitos.

Os três instrumentos de pesquisa foram utilizados para alcançar respostas mais completas e melhor embasadas para as perguntas de pesquisa. Os dados obtidos através de um instrumento de pesquisa complementam o outro e assim por diante. Por esta razão, foram necessários três instrumentos para completar os objetivos específicos do presente estudo. Essa miscelânea metodológica garantiu que incoerências fossem analisadas com mais precisão, tais como a da aluna Sandra, que utilizava a L1 constantemente em sala, mas que demonstrou um posicionamento contrário a esta prática.

Não há, porém, estudo livre de limitações e com este não é diferente. A documentação dos dados de observações de aula seria melhor explorada caso os mesmos tivessem sido registrados também em áudio e/ou vídeo. Embora esta opção tenha sido levada em consideração, o fator afetivo foi decisivo, pois muitos professores e alunos não se sentem confortáveis em serem gravados quando estão

em sala de aula. Minha posição, portanto, foi de respeitar esse posicionamento que é bastante comum entre participantes de pesquisa em ASL.

Outro fator que pode ser questionado diz respeito ao número de participantes selecionados. Alguns podem defender que a pesquisa teria sido mais proveitosa caso o número de turmas fosse maior, ou até mesmo, se todos os alunos das turmas observadas tivessem sido entrevistados. Reconheço a legitimidade de tal contestação, mas reafirmo meu compromisso de analisar os dados coletados com bastante critério e manifesto minha incerteza quanto à precisão do mesmo, caso a pesquisa contasse com uma maior taxa de amostragem. Obviamente que o estudo pode ser replicado no futuro com um maior número de participantes, em outra instituição, e considerando aspectos diferentes dos aqui considerados.

O uso de um *software* de análise qualitativa também pode ser visto por alguns como uma desvantagem da pesquisa e já foi discutido anteriormente, no momento em que Silver (2016) foi citada. A autora compila hipóteses que, no geral, afirmam que a análise qualitativa – quando conduzida com o auxílio de *softwares* – acaba por aproximar, muitas vezes até em demasia, os pesquisadores de seus dados. Sendo assim, o argumento de que *softwares* distanciam os pesquisadores de seus dados não se sustenta, mas, sim, traz um risco diferente que é a aproximação em demasia entre pesquisador e dados. Novamente, convido os estudiosos da área a reproduzir o presente estudo sem o auxílio de um *software* de análise qualitativa para que se possa avaliar se há diferenças nos resultados ou não.

Como toda pesquisa que trabalha com dados de observação, há um viés do observador que deve ser levado em conta. O mesmo contexto caso fosse observado por outros pesquisadores poderia produzir conclusões diferentes. De mesmo modo, as considerações aqui apresentadas poderiam ser diferentes caso as observações tivessem acontecido também em diferentes níveis e não somente no pré-intermediário 1.

Acredito que todas as ressalvas ao presente estudo possam ser resolvidas com a reprodução do mesmo em condições diferentes e resalto a importância de se aumentar a produção de pesquisas que expandam os dados aqui apresentados. Talvez, uma pesquisa com um número maior de participantes ou que focalize as crenças só de alunos ou só de professores, que se concentre apenas nas atitudes dos participantes e não considere suas crenças, etc. De mesmo modo um estudo de maior fôlego poderia dar origem a uma discussão mais robusta acerca desses fatores tão importantes ao ensino-aprendizagem (crenças e concepções de língua).

Há também questionamentos que surgem em decorrência dos resultados obtidos aqui, como, por exemplo, como os professores lidam com as questões afetivas e cognitivas de seus alunos e de que maneira isso pode influenciar a atmosfera em sala. Ou como as crenças conflitantes de alunos e professores se refletem, também, no contexto de sala de aula. Autores como Lasagabaster e Sierra (2005) e Yavuz (2012) produziram pesquisas nas quais os instrumentos utilizados e as considerações alcançadas podem suprir a curiosidade do leitor quanto a possíveis desdobramentos do presente estudo. Cada um desses estudos focalizou somente um aspecto do fenômeno: o primeiro investigou as perspectivas dos alunos enquanto o segundo focalizou as opiniões e práticas dos docentes. Por este motivo, acredito que sejam leituras profícuas para leitores que procurem pesquisas com um foco mais centralizado.

A realização desta pesquisa expandiu e modificou muitas das minhas perspectivas e crenças em relação ao ensino de L1 nas aulas de L2. Ao ter acesso ao material produzido pelos estudiosos da área, inevitavelmente questionei-me bastante e revi vários posicionamentos que reproduziam o senso-comum e não eram embasados em dados empíricos. Como, por exemplo, que não deve haver muito espaço para a L1 nas aulas de L2, por ser preciso maximizar e incentivar o uso da última sempre que possível. Há, sim, momentos específicos em que a L1 pode ser utilizada e quando isso ocorre de forma planejada, os benefícios para professores e alunos são ainda maiores.

Em resumo, há muitas possibilidades de temas de investigação pertinentes à área de SLA que surgem a partir dos dados analisados e seria muito interessante e enriquecedor que outros pesquisadores se propusessem a estudá-los. Considerando que o tema pesquisado pode ser abordado através dos mais diversos vieses, a contribuição para a literatura da área certamente seria bastante significativa. Embora, tenha lançado mão de diferentes instrumentos de pesquisa e tenha tido o compromisso de apresentar de forma clara os dados coletados, pode e deve haver formas alternativas tão ou mais adequadas para lidar com este tipo de pesquisa. Como mencionado anteriormente, esta área de estudos está em fase de expansão constante e acredito que todos os pesquisadores somente têm a ganhar com a troca de informações e com o debate.

REFERÊNCIAS

AUER, P. **The monolingual bias in bilingualism research, or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics**; In: HELLER, M. (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 320-339). London, UK: Palgrave, 2007.

ATKINSON, D. **Toward a sociocognitive approach to second language acquisition**; In: *The Modern Language Journal*, 86, pp. 525-545, 2002.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. Londres: Routledge, 1994.

BATEMAN, B, E. **Student Teachers' Attitudes and Beliefs About Using the Target Language in the Classroom**; In: *Foreign Language Annals*, vol. 41, no. 1, pp.11-28, 2008.

BARCELOS. A. M. F. **Unveiling the relationship between language learning, beliefs, emotions, and identities**. In: *Studies in Second Learning and Teaching*, pp. 301-325, 2015.

BARCELOS. A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. In: *Linguagem e Ensino*, vol. 7, no. 1, pp. 123-156, 2004.

BARCELOS, A, M, F; KALAJA, P. **Introduction to Beliefs about SLA Revisited**; In: *System* no. 39, vol. 3, pp. 281-416, 2003.

BHOOTH, A; AZMAN, H; ISMAIL, K. **The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom**; In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 118, pp. 76-84, 2013.

BLOCK, D. **The social turn in Second Language Acquisition**. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135 p. (Série Estratégias de Ensino, no. 8), 2008.

BUSSMANN, H. **Routledge Dictionary of Language and Linguistics**. Ed. 2006. Londres: Routledge, 1996.

BUTZKAMM, W. & CADWELL, J. A. W. **The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching**. Tübingen: Narr, 2009.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

COOK, V. **Basing teaching on the L2 user**. In: LLURDA, E. Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession, pp. 47-61, 2005.

COOK, V. **Using the first language in the classroom**. In: The Canadian Modern Language Review/La Reveu canadiense des langues vivantes, vol. 57, no. 3, p. 402-423. Springer: New York, 2001.

CRESWELL, J. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 3rd ed. Los Angeles: Editora Sage Publications, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O Uso de L1 no Ensino de L2 (Versão Digital)**. Acta Scientiarum. Language and Culture (Impresso e digital), Pelotas, v. VI, p. 352-360, 2000.

CUMMINS, J. **Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms**. In: Canadian Modern Language Review/La Reveu canadiense des langues vivantes, vol. 10, no. 2, 2007.

CUNHA, J. C. C. & MANESCHY, V. B. **O espaço da línguas materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira**. In: Veredas Online Atemática, vol 1, pp. 136-147. Juiz de Fora, PPG Linguística/UFJF, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing**. Mahwah: Ed. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FIRTH, A. & WAGNER, J. **On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research.** In: The Modern Language Journal, v. 81, no. 3, p.285 – 300, 1997.

GARCIA, O. & WEI, L. **Language, Languageing and Bilingualism.** In: Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

JENKINS, J. **Points of view and blind spots: ILF and SLA.** In: International Journal of Applied Linguistics, Vol. 16, No. 2, 2006.

JENKINS, J. **Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca.** In: Englishes in Practice; 2(3): 49-85, 2015.

HALL, G; COOK, G. **Own-language use in language teaching and learning.** *Language Teaching*, 45 (3). pp. 271-308, 2012.

KACHRU, B. B. **The Other Tongue.** English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1992.

KELLEHER, M. **Overcoming the first language taboo to enhance learning a foreign language.** In: The Authors. Publicado em Elsevier Ltd, pp. 2037-2042, 2012.

KERR, P. **Questioning 'English-Only' classrooms: own-language use in ELT.** In: HALL, G. (ed.) The Routledge Handbook of English Language Teaching. Routledge: New York, pp. 513-526, 2016.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in Second Language Acquisition,** Pergamon Press Inc., 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.** New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LASAGABASTER, D; SIERRA, J. M. **What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?** In: LLURDA, E. Non-native language

teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession, pp. 217-241. New York: Springer, 2005.

LEVINE, G. **Student and instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study**; In: The Modern Language Journal, vol. 87, no. 3, pp. 343-364, 2003.

LICHTMAN, M. **Qualitative Research in Education: A User's Guide**, Londres: Sage Publications, 2006.

LLURDA, E. **'Native speakers', English and ELT**. In: HALL, G. (ed.) The Routledge Handbook of English Language Teaching. New York: Routledge, 2016.

MACDONALD, C. **Using the target language**. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications, 1993.

MACARO, E. **Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework**; In: The Modern Language Journal, v. 90, no. 3, 2006.

MATSUOKA, R. & EVANS, D.R. **Socio-cognitive in Approach in Second Language Acquisition Research**. In: National College of Nursing, Japão, pp. 2-10, 2004.

MAY, S. **Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn**. In: The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education, pp. 7-31, 2014.

MELLO, H. A. B. **Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ISL**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.5, no. 1, pp. 161-184, 2005.

MELLO, H. A. B. **L1: Madrinha ou madrasta? - O papel da L1 na aquisição da L2**. In: Revista Signótica v.16, no. 2, pp. 213-242, 2004.

MORAHAN, M. **The Use of Students' First Language (L1) in the Second Language (L2) Classroom**. Disponível em: <http://www.teflbootcamp.com/MarahanL2inL1class.pdf> Acesso em Setembro, 2016.

PRATT, M, L. **Arts of the contact zone**. In: Profession 91, pp. 33-40, Ed. Modern Language Association, 1991.

ORTEGA, L. **Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA**; In: May, S. The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education. New York: Routledge, 2014.

PAVLENKO, A. **The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’**. In D. Gabryś-Barker & J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp.3-28). Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PICA, T. **Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics**, 2005. Disponível em: < http://repository.upenn.edu/gse_pubs/3 > Acesso em agosto, 2017.

POLIO, C. G. & DUFF. P. A. **Teachers’ Language use in University Foreign Language Classrooms: A qualitative analysis of English and Target Language Alternation**; In: The Modern Language Journal, vol. 78, no. 3, pp. 313-326, 1994.

RICHARDSON, S. **The native factor – the haves and the have-nots and why we still need to talk about this in 2016**. Plenary IATEFL Online, 2016. Disponível em: <<https://iatefl.britishcouncil.org/2016/session/plenary-silvana-richardson>> Acesso em agosto, 2017.

SILVA, A. G. **L1, um scaffolding para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista**. In: Entreletras v. 2 no. 2, pp. 161-177, 2011.

SILVER, C. **Does CAQDAS distance us or bring us closer to our data?**; 2016. Disponível em: <<https://www.fivelevelqda.com/article/9706-does-caqdas-distance-us-or-bring-us-closer-to-our-data>> Acesso em agosto, 2017.

STERN, H.H. **Issues and options in language teaching**. (P. Allen & B. Harley (Eds.)). Oxford: Oxford University Press, 1992.

STORCH, N; WIGGLESWORTH, G. **Is there a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting?** In: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), pp. 760-770, 2003.

TERRA, M, R. **Língua Materna (LM): Um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE).** In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, (43): 97-113, Jan./Jun, 2004.

TURNBULL, M. **There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But...** In: The Canadian Modern Language Review/La Reveu canadiense des langues vivantes, vol. 57, no. 4, pp. 531-540, 2001.

YAVUZ, F. **The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2;** In: Procedia Social and Behavioral Sciences no. 46, pp. 4339-4344, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIO DAS ENTREVISTAS

APÊNDICE 2 – MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO (PROFESSORAS)

APÊNDICE 3 – MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO (ALUNOS)

APÊNDICE 4 – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

APÊNDICE 5 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO UTILIZADO

APÊNDICE 1 – Transcrição de áudio das entrevistas

P – Pesquisadora
E – Entrevistado (a)
* Nomes alterados para manter o anonimato dos participantes

ENTREVISTA 1 – JOSANE*

P: O que você pensa sobre a utilização de português nas salas de aula de segunda língua?

E: Bom, até o momento eu dei aula do nível iniciante até o pré-intermediário 2. Esse é o semestre que eu estou iniciando no pré-intermediário 2. E eu ainda não tinha muito ideia de como funcionava o pré-intermediário, não sabia. Quando eu cheguei no começo do semestre, eu cheguei falando em inglês, eu ainda não conseguia sentir o que os alunos interpretariam daquilo ali.

P: Aham...

E: Então, é... depois das primeiras que eu comecei a receber uns feedbacks. Então eu acredito que nível pré-intermediário ainda é possível... desde do nível iniciante até o pré-intermediário é possível utilizar a língua materna, claro não na mesma frequência que você utilizaria no nível iniciante, básico, vai diminuindo né as situações em que você vai utilizar, mas ainda se faz necessário.

P: Uhum...

E: Eu acho que é muito importante inclusive.

P: Uhum. Então esse é o primeiro semestre que você está no pré 1 e no 2?

E: É, uhum. Até agora eu só tinha dado aula para iniciante básico.

P: Entendi.

E: Então, eu recebi um feedback já nas primeiras aulas de um aluno que você conhece inclusive o aluno, que ele tem um pouco mais de dificuldade. Então no começo, ele me perguntou o que eu queria dizer com a minha explicação, eu tentei explicar novamente pra ele, de uma forma um pouco mais lenta. Na verdade, eu nem consegui encontrar palavras diferentes daquelas porque eu já achava simples... estava simples a maneira que tinha sido colocado. Mas ele tem dificuldade com *listening*, uma dificuldade forte e... e depois ele me trouxe feedback né?, que ele não tinha entendido nem na primeira, nem na segunda vez e se sentiu, inclusive,

desconfortável da segunda vez que eu expliquei e ele continuou não entendendo. Então, a partir daí, eu já senti que eu precisava trazer um apoio da língua... da língua materna, pros alunos que precisam mais né?.

P: Uhum. E você sentiu que ele se sentiu mais confortável quando você usou português?

E: Ah, com certeza. Até porque se permanecer na língua estrangeira ele não vai compreender mesmo. Então não tem saída. A única forma mesmo é partir pra língua materna. Mesmo que ainda seja uma situação estranha né, pro professor. É estranho. Não sei o que que o aluno pensa de modo geral da utilização da língua materna na sala de aula, não sei o que que ele pensa especificamente. Mas ele concorda com certeza que ele só vai compreender, nessa fase que ele está, na língua materna.

P: Ah, sim. Se ele vai te dar um feedback a respeito disso, então é porque ele está concordando. Tá, essa pergunta é meio redundante... porque eu já sei que você utiliza né?, o português em sala de aula. Mas em quais situações você diria que você utiliza mais assim?

E: Então... eu vejo necessidade principalmente pra passar instruções né?. Então eu explico em inglês, às vezes eu nem explico primeiro em inglês porque eu sinto que aquele momento é uma parte muito breve da aula. Então eu não explico em inglês, já explico diretamente na língua materna pra que eles já... pra que se existe essa chance rápida de eles entenderem, porque é uma instrução, não é um momento de prática da língua. Claro, poderia ser considerada, mas como, a partir daí, nós precisamos voltar pra alguma atividade que seja mais voltada pro... pra aprendizagem mesmo e esse momento é muito necessário que eles entendam bem, então eu já às vezes prefiro de passar diretamente pra língua materna. Explicar, repetir na língua materna, que, às vezes, até na língua materna, é difícil todos entenderem de primeira, então eu já acho importante falar duas vezes em português mesmo, pra não ter risco, né, de algum aluno não entender muito bem.

P: Então pra tipo dar instruções das atividades assim?

E: Isso. Atividades, às vezes é uma palavra ou outra que eles não entendem. Isso depende da sensibilidade do momento ali, né... se você consegue no momento vê que vai ser possível explicar com uma linguagem mais simples, em inglês, dá pra tentar. Mas dependendo da situação, é uma palavra muito abstrata ou uma coisa que você né... é uma questão de refletir na hora, vai valer a pena tentar explicar isso em inglês ou não? Eles vão entender logo? Ou eu vou ter que ficar um bom tempo

aqui tentando fazer mímica até que eles entendam? E no final das contas alguém acaba traduzindo. Essa que é a parte mais frustrante. Então você fica: ah, é uma coisa que você faz assim, coloca desse jeito, dessa cor e não sei o que e daí fala: ah, é um... é uma chave. Ou você está ainda formulando o que você tem pra falar e o aluno já traduz. Então é muito frustrante.

P: Já traduziu, aham. Então você só fala é. Só concorda. ((risos))

E: Exatamente. Então às vezes compensa mais você traduzir logo ali e pronto, volta pro inglês e mantém o ritmo falando em inglês as outras coisas que você tem pra falar do que ficar muito tempo ali.

P: É, porque... é interessante, porque na verdade parece que eles se sentem muito satisfeitos quando eles conseguem traduzir assim. Chegar à conclusão assim de que é aquilo lá mesmo. E falar em voz alta assim, pra todo mundo ouvir. Enquanto você estava ali tentando.

E: Tentando e se matando pra tentar.

P: É, batalhando pra não falar. Eles, pra eles é tipo a glória quando eles sei lá pela tua mímica, teu gesto, qualquer coisa que você fala, eles conseguem adivinhar né?.

E: Aham. É, uma estratégia boa pra manter a língua estrangeira assim na definição de significados é quando você ver que é possível né, que é uma palavra simples, você pode passar a bola pra outro aluno né?. Esses que gostam tanto de falar, que eles expliquem. Mas quando é uma palavra muito complexa, não acho que valha a pena ficar muito quebrando a cabeça.

P: Uhum. E como você reage quando um aluno usa português em sala de aula assim? Você acha positivo? Você responde em português, responde em inglês?

E: Normalmente por enquanto eu não passei por nenhuma situação que tenha sido desconfortável, que eu vejo que o aluno não se esforça. O problema é quando ele não se esforça pra utilizar a língua-alvo na sala de aula. Então eu vejo que o único momento que é necessária uma intervenção seria essa, quando a gente vê que o aluno realmente não está disposto, sabe. Parece que não tem na cabeça dele que ele precisa aprender. Então nesse semestre pelo menos eu não passei, não tenho nenhum aluno com essa dificuldade, ele tenta, se esforça. Então eu sei que ele tenta falar em português só quando ele se sente frustrado com alguma coisa, que ele vê que: olha, eu acho que vou ter que falar em português com a professora pra eu entender melhor. Então eu não forço nessas situações pra não causar um bloqueio no aluno né... e pra garantir novamente que ele compreenda e tire todas as dúvidas que ele tem pra tirar. Então, realmente quando o aluno fala em português, a gente

tende a conhecer qual é a situação, se o aluno está falando por preguiça entre aspas ou se é porque ele realmente está muito... está necessitando muito de uma explicação na língua materna, que é só na língua materna que as coisas vão se esclarecer ali pra ele.

P: Entendi. Uhum. Então, a tua tendência é não... a não repreender assim...

E: Não. Dificilmente. O que eu faço quando eu vejo que o aluno poderia estar falando em inglês e começou a falar em português, eu começo a falar em inglês com ele e logo ele percebe que também tem que continuar falando em inglês.

P: Ah, aham.

E: Então, é bem tranquilo assim.

P: Entendi.

E: Não é necessário dizer pra ele: vamos passar pro inglês. Nada disso.

P: Ah, ok. Ahn... o que você faz quando você está utilizando a língua-alvo e percebe que um ou mais alunos parecem confusos assim... Você continua usando a língua-alvo ou recorre ao português?

E: Depende da situação. Depende da turma também. Eu acredito que sempre temos que conhecer mais ou menos o perfil do aluno.

P: Sim... Aham...

E: Por situações anteriores, né?. Então, se a gente já sabe que o aluno tem dificuldade com compreender as instruções, eu já passo pro português.

P: Uhum.

E: Quando acontece comigo...

P: Aham. Fica franzindo o cenho...

E: Aham. Às vezes eu pergunto: do you understand? Só pra verificar que às vezes a pessoa está fazendo aquela né... está pensando, está só concordando e você pensa que ele não está entendendo. Às vezes ele está entendendo mas... só pra você não se confundir. Então às vezes eu pergunto: do you understand? Quando fica aquele silêncio absoluto, porque às vezes o silêncio pode ser pela falta de compreensão do que foi explicado ou porque a pessoa entendeu, mas ela está ali digerindo bem aquela informação. Então, às vezes eu só preciso perguntar "do you understand?".

P: Ah, ok. Uhum.

E: Daí que eu vou receber o feedback. Dependendo do feedback, eu tento explicar de uma forma mais simples se for possível. Senão já agilizo pra língua materna, assim eles entendem melhor e a gente já pode voltar pra língua-alvo.

P: Uhum. E você considera desejável uma aula de língua estrangeira em que se utilize somente a língua-alvo ou não?

E: Eu acho que depende do perfil dos alunos da turma. Como a turma costuma ser heterogênea, pelo menos no Celin, né... cada um tem um forte em algum... em alguma habilidade específica. Então eu não me sentiria confortável, a não ser que eu soubesse que os alunos todos teriam muita chance de compreender bem o que eu estou explicando. Senão... sempre vai existir essa necessidade da língua portuguesa, né?, a língua materna, no caso.

P: Mas você não tem essa ideia de que a... não sei, um ambiente assim: ah, vamos imaginar um cenário perfeito, seriam assim... que você pudesse idealmente falar em inglês o tempo todo na turma. Você não acha que é, deixa eu formular, que é ruim falar o português, no caso?

E: Não, eu não acho. Na verdade, é bem pelo contrário. Até o nível pré-intermediário, que é onde eu lectionei até agora, eu não acho que... que... que o cenário perfeito seria falando só na língua-alvo. Pelo contrário, porque eu acredito que a língua materna é onde mora a nossa, a nossa identidade.

P: Aham.

E: Então, a gente não pode fugir disso né? Então essa é a maneira que eu penso. Nós podemos ainda usar a linguagem que a gente já conhece a nosso favor. Fazer comparações... eu gosto muito de fazer comparações. Os alunos parece que encaixa alguma coisa ali. Quando eu falo: olha, gente, iso aqui é exatamente igual o português. Olha só. A gente não fala assim nessa situação? E assim? Então, em inglês nós temos essa e essa estrutura. Pronto. Às vezes resolve uma questão que eles ficariam com a pulga atrás da orelha por muito tempo depois.

P: Uhum. É, o olho chega a brilhar quando você compara.

E: É, sim.

P: Fica mais palpável.

E: Eu acredito que pelo menos até o nível pré-intermediário. Não conheço o nível intermediário. Talvez mais pra frente vá se fazendo menos necessário o uso da língua materna. Porque eles já compreenderam muitos tópicos, já tem muito vocabulário.

P: É, aqui vai até o intermediário?

E: Por enquanto, sim. Até o intermediário.

P: Até o intermediário 3?

E: Uhum.

P: Ah, sim. Uhum.

E: Então, a princípio, pra mim, a língua materna não traz muito problema. Claro, você sabendo, utilizando a língua-alvo na sala também, né? Não pode também esquecer que existe a língua-alvo e começar a falar só português.

P: Isso, fazer uma meta-aula de inglês.

E: É. Senão, voltaríamos pra, enfim... não vou falar na escola pública agora. Não é o tema. ((risos))

P: E qual a sua opinião a respeito de práticas de estímulos positivo e negativo ao uso de língua-alvo e materna em sala de aula? Tipo, eu trabalhei numa escola que funcionava assim: tinha... era uma prática mais de estímulo negativo, que se o aluno falasse ele tinha que trazer chocolates. Se ele falasse português.

E: Ah, sim. Tem professores que utilizam essa estratégia aqui.

P: Tem?

E: Aham. Mas eu não cheguei a utilizar, nunca utilizei. Na verdade, eu acho que eu não me sentiria muito confortável utilizando. Não é meu perfil, na verdade. Então, na verdade, nunca passou pela minha cabeça algo do tipo. Porque eu acho que os alunos, pelo menos o perfil dos alunos do Celin, eles vem, eles têm um perfil de que eles vem com um propósito. O propósito de sair daqui sabendo a língua. Eles não vem obrigados, eles não têm perfil adolescente. Então, eu acho que se eles não se esforçam muito, nós temos a necessidade de alertar, pode ser que eles não estejam percebendo a necessidade ou que aquilo ali vai prejudicar. Se manter na língua materna por muito tempo e não se esforçar um pouco pra falar a língua-alvo, pode prejudicar. Mas, de modo geral, eles sabem o que que eles tem que fazer pra aprender.

P: Então você sente que não tem necessidade de recorrer à essas práticas?

E: Não. Claro, às vezes eu... a gente sempre está refletindo a respeito, né...Então, às vezes eu penso assim: será que.. .que a minha prática pode estar prejudicando o aluno? Será que eu realmente deveria fazê-lo, sabe? Incentivá-lo pra que ele fala mais inclusive nesses tipos de situações que eu comentei com você.

P: Uhum.

E: Mas depois eu penso melhor e sempre acabo chegando à mesma conclusão, assim... né... não tem como eu podar o aluno quando ele está mostrando pra mim uma necessidade. Eu acredito que quando ele usa a língua materna, a maior parte das vezes ele está mostrando uma necessidade aqui, que não está sendo suprida na língua-alvo. Então quando eu suprir essa necessidade, aí ele vai estar apto a

voltar pra, pros trabalhos ali na língua-alvo. Então, a necessidade a gente costuma suprir na nossa língua mesmo. Isso é algo que a gente acaba estudando na faculdade, né... Então eu acho, eu acabo carregando comigo, né. Então, eu nunca esqueci de uma professora que disse uma vez que... pra gente que... nós carregamos as nossas emoções e os nossos sentimentos na nossa língua materna. Inclusive essa professora nossa, lembra da professora russa, não sei se você teve aula com ela. Que ela tinha pai russo e mãe alemã ou vice-versa, eu não lembro. Então, ela disse que ela falava em português e tudo mais, mas quando ela precisava exprimir os sentimentos dela de alguma forma ou falar um palavrão, alguma coisa, ela voltava pra língua materna.

P: Uhum.

E: Então, eu achei muito interessante o exemplo dela, de que a nossa emoção está na nossa língua materna, né... E é dessa forma que nós expressamos nossos sentimentos, nossas, né... frustrações e tudo mais. É uma maneira, é mais fácil pra gente. Então, eu acredito que não é necessário aqui um incentivo, aqui no Celin, pra eles falarem. Talvez só um... não um incentivo desse tamanho como você me falou, né...

P: Aham...

E: Talvez ali uma... algo muito simples, como eu comentei com você.

((interrupção))

E: Então, mas só reformulando, então, a minha ideia. Eu não acho que não seja necessário um incentivo, um reforço positivo, mas pra eles utilizarem a língua materna, é claro que eles tem que ver aquilo como algo agradável, pra eles continuarem fazendo, né...

P: Sim.

E: Mas o reforço... como é que você disse? O estímulo negativo, a única coisa que eu faço é eu mesma falar em inglês mesmo, falar na língua-alvo. Não trago nada além disso e tem funcionado bem até o momento. Então não vi necessidade até momento por causa do perfil mesmo. Eles são adultos e vem já com essa, com esse objetivo de aprender, de praticar. Então, não vi necessidade ainda aqui.

P: Ah, então eu acho que é isso. Mas então o resumo é que você não usa nem um nem outro. Nunca usou.

E: Não. Nunca fiz isso de maneira consciente pelo menos assim. O máximo é incentivar através da minha própria fala pra que eles consigam perceber que agora é o momento de chegar, de ir pra língua-alvo, mas nada além disso.

P: Ah, sim. Uhum. Ok, então. Eu acho que é isso.

E: Então está bom. Se precisar de mais alguma coisa...

ENTREVISTA 2 – JULIANE

P: Então, eu estava dando uma olhada nas suas respostas e você basicamente tem um posicionamento mais ou menos assim... você é favorável a alguns usos do português na sala de aula. Então, eu queria que você me falasse um pouquinho mais sobre isso assim... o que que você pensa no geral sobre a utilização do português nas aulas de inglês no nível que você está dando aula agora, no pré-intermediário 1.

E: Ok. Bom, no pré-intermediário 1 os alunos já têm um certo conhecimento da língua, não que eles tenham muita “accuracy”, que eles sabem usar de forma precisa, mas ahh... eles sabem o bastante pra se virar e é importante que eles pratiquem, que utilizem a língua ao máximo e tentem não usar o português, mas tem algumas vezes que não dá pra fugir disso. Então, por exemplo, ahh... tem um aluno que pergunta o significado de uma palavra muito específica ou muito abstrata, que não tem como explicar na língua nativa, é... desculpe, é... no inglês, sem que fique algo meio, ahh... meio, meio difícil de compreender. Então, ontem mesmo eu estava ouvindo uma música, aí eu ouvi a palavra “fumble” e eu comecei a pensar: hum, como é que eu iria explicar isso pra um aluno? E eu achei tão complicado, porque, gente, é... você teria de fazer uma paráfrase imensa pra explicar o que que é essa palavra “fumble”. Então, nesse tipo de caso eu acho legal usar o português e dizer: ó, em português é assim e é meio complicado de explicar de uma forma mais concreta em inglês. Mesmo porque eles ainda não têm tanto conhecimento de língua pra chegar até isso. Eu acredito que num intermediário 2, 3... eu falaria tudo em inglês. Só que no pré eu acredito que seria legal usar o português, nesse caso. E... algumas vezes quando o professor tem de falar algo muito importante, que eles têm de lembrar é... eu costumo usar o português, porque é... eu quero evitar um tipo de mal entendido... ah, eu não entendi, eu acho que o teu sotaque é diferente, não entendi essa palavra ou ah, eu não estava prestando atenção... então, eu falo em português, eu coloco no quadro.

P: Pra não haver...

E: É, pra não haver nenhuma confusão na hora. Mas, ah, eu entendi que era outro dia. Aí eles é...

P: Aí, eles vão argumentar...

E: Aí, eles vão argumentar e não é isso que eu quero aqui. É, eu acho que são dois pontos que eu acho bem importante utilizar. Em termos de conversa paralela em aula, eu acredito que seria melhor que eles tentassem falar em inglês ao máximo possível. Quando os alunos estão tentando explicar alguma coisa complexa, eu até deixo eles falar em português se é difícil demais. Algumas vezes eu falo para os alunos que eles podem até usar o português se eles querem explicar física quântica, química, engenharia, algo bem, bem, bem complicado. Mas se é algo ligado ao dia a dia, não usem. Usem o inglês, o quanto eles sabem.

P: Uhum. Então, no caso, você diria algo que eles já têm o vocabulário...

E: É, exatamente. Então, não usar o português se eles sabem falar isso em inglês. É, basicamente isso. Porque eles estão no pré 1 pra praticar e se eles vão usar o português pra falar o que eles já sabem, eles estão perdendo uma chance de se tornar um pouco mais fluentes.

P: Entendi. Então, quando ocorre essas... Mas você tende a interferir quando ocorrem essas conversas paralelas em português, que você percebe que poderiam ocorrer em inglês ou você não interfere?

E: É... depende da extensão, se é um comentário ou outro, tudo bem. Mas quando eles começam a falar em português mesmo, aí eu chamo a atenção: ó, galera do fundão falando português, parem aí ou algo do tipo ah, eu vejo que vocês já terminaram porque estão falando em português, vamos corrigir. Então, algum comentário meio bem humorado, nada como um puxão de orelha ou algo assim.

P: Nada muito sério, assim.

E: É, exato.

P: Uhum. Mas você consideraria desejável uma aula de língua estrangeira em que se utilizasse somente a língua-alvo ou você acha que não?

E: Depende muito do nível. Eu acredito que pra um pré-intermediário 1 é possível, mas pode haver algumas, alguns casos em que o português vai aparecer de alguma forma ou ele deveria aparecer. Então, como eu te falei, a questão de vocabulário que pode ficar meio confuso sem o português ou quando você quer dar um aviso muito importante que não pode ser esquecido, também o português poderia ajudar. Mas seria possível, eu acho que sim. Tanto que tem várias vezes em que eu falava só inglês com as turmas de pré-intermediário e quando eu falava português, eles vinham: ó, meu Deus, ela fala português, como assim? Então é possível, tem como

ter uma aula só em inglês, mas é que às vezes não dá pra fugir de um português aqui e ali.

P: E... eu queria saber a sua opinião, eu não sei se você já fez isso. Eu soube que alguns professores já fizeram aqui no Celin, essas práticas de estímulo positivo ou negativo pro uso de português, no sentido de: “ah, se você falar português, vai ter que trazer um doce pra sala de aula” ou coisas assim tipo pagar uma prenda.

E: Entendi. Eu nunca usei isso. Eu lembro que há muitos, muitos anos eu chamava atenção, eu às vezes colocava o nome no quadro, mas isso nunca deu muito certo. Eu acho que chamar a atenção pela brincadeira é, no meu caso, mais eficiente do que dizer: ah, você vai ter de fazer uma tarefa de casa, vai ter de não sei, dançar Macarena no meio do pátio. Então, eu nunca fiz. Eu sei de professores que já fizeram e que obtiveram resultados, só que pra mim, pelo menos pro meu perfil, eu não me encaixo muito nisso. Eu prefiro não.

P: Você prefere não tentar.

E: É, exatamente. É... eu acho meio, sei lá, estranho. Cada um, cada professor tem o seu jeito de dar aula. Então, pra mim eu prefiro mais ser a professora divertida, que vai zoar com a cara do aluno que está falando português. E eles se dão conta, tem uma hora que os colegas já começam a falar: ih, para de falar português, vamos voltar.

P: Uhum. Aí, pela sua atitude de ser descontraída, você diria que os próprios colegas começam a pegar isso também.

E: Sim, sim.

P: Ahn... quando você percebe que algum aluno está confuso com você tentando explicar em inglês, você tende a mudar pro português ou você ainda insiste mais um pouquinho?

E: Normalmente. Eu sigo três etapas: a primeira é explicar em inglês. Se o aluno não entende, eu tento explicar de uma outra maneira ainda em inglês. Se ele não entender mesmo, aí vai português, porque aí fica meio complicado quando o aluno fica com aquela cara de parede, então eu tendo a explicar em português, se nada der certo.

P: Tem aquela question mark. ((risos))

E: Aham, exatamente. Tipo: ahn? Que? Aí, é, fazer o que...

P: Entendi. Mas nessa turma que eu estou observando de você parece que não acontece muito isso...

E: Não, é uma turma muito boa. Muito boa mesmo. Em termos de comunicação oral, escrita tem alguns alunos que são bem avançados, que poderiam estar tranquilamente num intermediário 2, 3.

P: É, eu percebi isso. Compreendem bem...

E: Sim, aham. Eles falam adoidado, até mais do que deveriam às vezes.

P: É verdade, falam bastante. É, mas acho que seria basicamente isso que eu queria te perguntar.

ENTREVISTA 3 – SANDRA

P: Primeiramente, eu queria que você me dissesse de forma geral sobre o uso de português nesse nível que você está agora, no pré-intermediário 1.

E: Do português ou inglês?

P: Do português na sala de aula.

E: Ah, ok. Olha, eu penso que o português não deve ser utilizado porque hoje os professores eles têm uma formação diferenciada que eles podem fazer, como a Juliane, fez a gente entender o inglês de uma maneira diferente é, né?... usando um sinônimo, fazendo comparações, porque isso me desperta e me chama pro idioma, que é o propósito pelo qual eu estou aqui.

P: Uhum. Então, no caso você discorda. Você não acha que o uso de português pode auxiliar no ensino de inglês.

E: Não, não. Eu discordo, eu acho que existe essa maneira do sinônimo, que até me ajuda no vocabulário, me ajuda a pensar. Eu discordo totalmente.

P: Uhum. E quando algum colega pede para recorrer ao uso de português, você não acha desejável?

E: Não. Eu discordo. Eu não gostaria. Eu entendo que muitas vezes um colega pode ter dificuldade, mas ele deve respeitar o comportamento e a posição do professor, do instrutor. Muitas vezes eles dizem assim: “ah, mas ela falou, falou”... Eu prefiro recorrer novamente ao professor, né... pra que ele arrume uma alternativa dentro do inglês pra passar a mensagem.

P: Uhum. Então, você raramente pede por traduções em sala de aula?

E: Raramente. Em português?

P: Isso.

E: Raramente. Ah, eu me policio bastante, embora muitas vezes é... a gente nem percebe, mas aí que eu conto muito com o professor. No momento que, até porque a

gente não tem a segurança, não tem um vasto vocabulário. Eu, como é meu caso, né, que eu não tenho um vocabulário assim mais amplo, eu acho assim que aí que entra a interação do professor para comigo. Porque no momento que eu me dirijo em português e ele retorna em inglês ele me ajuda muito. E eu conto com ele, porque senão é... eu vejo que eu vou demorar muito mais, o meu tempo será muito mais longo para alcançar o desejado.

P: Entendi. Então, você conta com o professor como um mediador...

E: *interrompe* Ah, ele pra mim é tudo.

P: Então, você considera desejável uma aula de língua estrangeira em que se utilize somente a língua-alvo. Pra você é o ideal?

E: Concordo, uhum. Justamente, para mim eu gostaria de entrar na sala ouvindo só inglês e sair ouvindo. Tanto que quando eu me despeço do professor, quando eu despeço dos colegas, eu já me despeço em inglês, porque eu me policio. Eu vejo que isso é bem importante, porque a gente tem todo um espaço lá fora pra falar em português, né?

P: E o que você pensa sobre práticas... Eu sei que você tem experiência em outras em escolas, né? Eu não sei se você já topou com isso em algum momento em alguma dessas escolas com práticas de estímulo positivo e negativo pro uso de português. No sentido de que: ah, se você falar português em sala de aula, vai ter que trazer um chocolate, vai ter que pagar uma prenda ou algo do tipo.

E: Ah, eu nunca vivi essa experiência e também em outras escolas, já conheci algumas, né?, há tempos atrás. Mas eu acho isso ótimo, entendeu? Eu acho que isso incentiva, policia, né e faz com que o aluno realmente use aquele momento, né, que na verdade, é um tempo curto do nosso dia, né, mas que ele se inteire com o objetivo realmente. Eu acho essa prática excelente, eu acho isso que, pra mim, muito embora tenha vivido, se viesse a acontecer, pra mim eu veria de uma maneira extremamente positiva.

P: Uhum. Então, você gostaria.

E: Eu gostaria. Eu acho que daria muito certo. Eu acho que ia fazer com que os colegas, né, da sala se concentrassem mais, né. E eu não vejo como uma maneira de inibir. Assim como eu vejo positivo, como agora como aluna da Juliane, que uma ocasião eu tive uma resposta correta pra uma pergunta que ela fez em inglês, mas era a respeito de geografia e ela gentilmente na aula seguinte me presenteou com um bombom. Eu achei isso assim uma maneira muito carinhosa, respeitosa e, acima de tudo, extremamente estimuladora, motivante. Era apenas um bombom, mas

assim... faz com que a gente se aproxime, que a gente diga não realmente tem uma razão de ser.

P: É um incentivo.

E: É um incentivo. Achei bem legal.

P: Interessante. É, eu acho que seria basicamente isso.

ENTREVISTA 4 – GUSTAVO

P: Queria saber mais ou menos assim de forma geral o que que você acha sobre a utilização de português nesse nível que você está agora, no pré-intermediário 1?

E: É...em sala de aula?

P: Isso. É... eu acho que ele deve ser evitado, né. Não que o português deve ser evitado, mas usar mais o inglês e eu acho muito difícil pensar o uso de quando usar o português e quando usar o inglês. Não tem exatamente um momento: ah, eu uso o português agora ou uso o inglês agora. E acho que esse é um pouco... por isso é tão importante a função do professor. Porque ele tem que estar ali na aula e sentir o clima da aula e sentir como os alunos estão entendendo e, a partir disso, pensar quando usar e quando não usar. Claro, eu penso que a balança tem que tender sempre mais pro inglês, porque enfim, a gente já está há dois anos vendo isso, evitar ao máximo português. Mas tem momentos que, situações bem simples, que a turma, por algum lapso, se distrai ou não escuta direito, está fazendo alguma outra coisa e fica aquele desentendimento e ninguém sabe o que é pra fazer direito, principalmente nas atividades avaliativas assim... Então, é...eu acho que cabe ali um pouco ao professor como está o clima da galera. Mas eu acho bem difícil definir quando usar e quando não usar, não é uma equação assim: usa quando vai falar... pra atividade avaliativa, porque eles têm que saber usar, os alunos têm que saber compreender uma atividade avaliativa no inglês. Mas também às vezes eles não entendem, então você não pode usar só um modo de tratar com eles.

P: Então, você diria que o professor tem que atuar como um mediador ali...

E: Exatamente. Acho que essa é... é por isso que é tão necessário e é por isso que existe uma grande diferença entre a pessoa que só sabe falar a língua e viajou e morou lá e a pessoa que teve a formação pra isso. E eu estou fazendo Letras também com o pessoal de francês e o modo de aprender o idioma e de perceber as nuances dele é completamente diferente de alguém que viajou e de alguém que está ali sofrendo.

P: Alguém que tenha a fluência no idioma e alguém que estuda...

E: O professor além da formação do idioma, ele tem toda aquela carga que não é pequena de aulas de licenciatura, de didática... pra de fato aprender e entender melhor, refletir sobre como esse processo se dá.

P: Uhum. Refletir sobre a prática em si.

E: Exatamente.

P: Uhum. E... quando há momentos que você não entende alguma coisa que o professor está tentando explicar, pode ser sobre atividades avaliativas ou não você tende a pedir pra ele recorrer ao português ou você...?

E: *interrompe* Então, os alunos são muito tímidos. Eu também sou bem tímido, quando eu não entendo eu fico sofrendo com a minha dúvida e me sentindo besta, mas não... em geral, não... acabo não perguntando. Mesmo o clima da aula permitindo que você faça isso, mesmo toda situação, você olhar para os seus colegas e ver que ninguém entendeu, às vezes o aluno não pergunta. Então, de fato, isso coloca, de novo, aí eu também acho complicado... coloca de novo a função do professor em ver que os alunos não entenderam. Só que também o aluno tem que sentir esse ambiente e perguntar e dizer: “pô, eu não entendi tal”. Agora, isso também, como eu disse, depende do clima. Nas aulas de francês, por exemplo. Não sei se eu posso dizer isso.

P: Pode, claro.

E: Eu não tenho nenhuma liberdade para perguntar assim e quando pergunto é: “ah, meu Deus, você tem que entender”. Então receber... quando você... isso é muito complicado. Se em algum momento da sua formação de aprendizado de idiomas você fez uma pergunta e essa pergunta foi tratada de modo a fazer com que você se sentisse besta, é o fim das perguntas em aula. Você vai evitar ao máximo e sempre vai deixar pro outro, vai pedir pra que um outro colega faça a pergunta e isso às vezes nem tem a ver com o professor que está na aula no momento. Como o idioma é um processo longo, se em algum momento da formação isso aconteceu, foi dado o “start” pra timidez e se isso tornar mais excessivo.

P: Cria uma barreira ali por isso.

E: Exatamente.

P: Por questões afetivas ali.

E: Exato.

P: Uhum. E quando outros colegas utilizam assim... Se, por exemplo, você tem essa dúvida e você não pergunta, mas o outro pergunta, você acha isso positivo?

E: Quando eu não entendo, totalmente. Porque eu consigo participar a partir dessa pergunta, né. E quando eu entendo, também acho perfeitamente justo, porque nem todo mundo está no mesmo nível e isso é completamente normal e... você não pode se julgar por estar num nível abaixo ou acima. É... eu não me incomodo quando tem uma pergunta em português.

P: Aham. É, então você está ok com isso.

E: Uhum.

P: E você consideraria desejável uma aula de língua estrangeira, já que você tem essa experiência com o francês, né, em que se utilizasse só a língua-alvo? Assim, em momento algum fosse permitido...

E: *interrompe* Então, isso que eu acho muito complicado. Porque esse parece ser o ideal para o aprendizado de idiomas. Você vai pra um lugar e naquele lugar você não diz nem “eu quero ir no banheiro” na sua língua mãe, só a língua que você quer aprender. Agora, isso também é complicado é... me parece que fazer isso no seu país de origem é muito difícil, porque não é uma coisa completamente natural. As pessoas ao seu redor não falam essa língua que você quer aprender depois que você sai da aula e quando você chega na aula, também esse processo...O caminho de casa até a aula você não está pensando só na sua língua estrangeira. Agora, quando você viaja pro país que você quer aprender a língua, é exatamente assim. O caminho até o lugar é só na língua, a saída do lugar é só na língua, a secretária do lugar é só na língua. Então, ali de fato isso funciona. Agora, trazer essa experiência pra cá eu não sei... precisaria de uma mediação muito bem feita, um nivelamento entre os estudantes muito bem feito. Precisaria ter uma comunicação excelente assim, pra que isso desse certo. Mas eu tendo a pensar que só na língua assim, todas as atividades, toda aula, toda dúvida, só na língua, eu tendo a pensar que é um pouco... assim 100%, nenhuma dúvida, nada em português é... tendo a pensar que é um pouquinho complicado. Mas talvez nos níveis mais avançados. Sei lá, é... o sujeito está quase saindo do intermediário 2, 3. Aí, talvez essa experiência seja mais natural, porque ele já está há cinco, sei lá, três, quatro anos vendo isso. Talvez seja um pouco como, é um pouco como a gente tem experiência na Letras nos níveis finais, né... Eu tendo a pensar que o professor não, simplesmente não... você já aprende que não se faz mais tradução, você aprende que não pode mais usar e tal e... nos níveis finais dá certo. Agora, nos níveis iniciais, por exemplo, um pré-intermediário ele é um nível razoavelmente pra frente. Não é um nível inicial, nem um nível final, mas eu não sei se, por exemplo, se o estudante não entender o

assunto e ele se sentisse intimidado a perguntar em português porque tem esse negócio “aqui é só inglês”, não sei se seria positivo. Acabaria sendo negativo, eu tendo a pensar.

P: É, pensando nisso de positivo ou negativo. Não sei se... eu ouvi falar que no Celin tem alguns professores que fazem isso ou que fizeram, não sei se ainda fazem, é... essas práticas de estímulo positivo e negativo, no sentido de “ah, se você falar português, vai ter que trazer chocolate na próxima aula”.

E: Sim. Então, daí é uma prática bem interessante. Porque você não está impedindo a pessoa de falar, mas você está ligando ao ato de falar uma atitude que beleza é interessante, é divertida, mas ninguém quer ficar trazendo chocolate toda hora. Então, aí eu acharia bem legal. Falou português, fez uma pergunta, eu explico, beleza. Mas tem que trazer um pacotinho de bala pra galera ou chocolate. Aí, fica legal. Porque aí isso é ligado, não é simplesmente não fale. Se você falar, eu não respondo e você vai ter que se esforçar pra pensar, mas você pode falar só que está ligado a outra coisa.

P: Mas você nunca experienciou isso...

E: Nunca, nunca tive essa experiência. E eu sempre tento fazer as perguntas em inglês, sempre tento falar em inglês, mas quando eu me sinto de algum modo... Isso é uma coisa muito engraçada, por exemplo, aqui a gente acaba é... no Celin... às vezes o professor falta, daí troca, vem um outro professor. E o idioma está muito ligado à figura de um professor, então você tem intimidade com aquele professor, você se sente seguro para errar com ele e pra acertar com ele. Mas quando chega uma pessoa nova, um professor novo, você já se sente um pouco intimidado pra cometer erros com ele, você começa a pensar que ele vai te julgar, te achar burro e... então, esse processo quando troca de professor... Isso dá pra perceber assim, trocou de professor, os alunos ficam mais calados, eles não querem se expressar muito, eles ficam um pouco mais reprimidos, porque o idioma está ligado também a essa... me parece.

P: Parece que muda o clima da turma.

E: Muda o clima. Totalmente.

P: É, eu percebi isso na aula que eu observei por acidente, que a Juliane foi substituída.

E: Exato. Os alunos ficam mais quietos. Isso também é um pouco com amigo. Se você tem um amigo estrangeiro, que fala inglês, fala francês e você conversa com ele há muito tempo, você fala... você bebe e fala com ele tranquilamente. Agora,

you acabou de conhecer um amigo não é tão... você não se sente tão seguro pra errar, não é só uma relação de aluno-professor é uma relação de, me parece, que existe na língua, assim. Você precisa de ter alguma proximidade pra poder se expressar, assim nesses níveis iniciais, pelo menos.

P: É, eu acho que seria basicamente isso minhas perguntas.

E: Beleza?

P: Beleza.

ENTREVISTA 5 – SILVIO

P: Então aqui você disse que você já estudou em outras escolas antes do CELIN. Como que você compara o uso do português nas outras escolas e no CELIN?

E: Português?

P: É, em sala de aula.

E: Como que eu comparo? Hum... acho que nos módulos iniciais é importante ter o português em paralelo, senão o aluno fica totalmente alheio, à margem. Então eu entendo que nos módulos iniciais, no início do curso deve haver um paralelo entre o português e o inglês, mas com alguma atenção ao português. Principalmente em regras, atividades, pra que o aluno fique bem integrado, que interaja bem né...

E: Uhum. E você acha que aqui no CELIN isso acontece?

P: Não. Eu desde o primeiro módulo, o segundo módulo que eu fiz eu observei que a professora fala muito em inglês e aceleradamente. Lá nos primeiros até fazia uma pausa, percebia que a turma é... estava entre aspas boiando, não entendendo, daí ela pausava um pouco e explicava em português. Depois foi mantida essa constância de falar sempre em inglês. Ocorre que como há uma heterogeneidade, ou seja, os alunos não são sempre do CELIN, vem muitos de fora, de outros cursos etc começa a haver muita confusão em sala de aula. Mesmo no módulo que eu estou fazendo hoje, veja eu estou no quarto, no quinto módulo, é isso? Quinto módulo, é. Esse pre-intermediate é o quinto módulo, o quinto semestre e, mesmo assim, a gente tem dificuldade. Eu, por exemplo, sou, eu percebo que na sala de aula eu sou o que tem mais dificuldade com listening. Então, eu perco muito conteúdo. Se eu disser para você que retenho 20% da aula é muito. Agora alunos que vieram de fora, por exemplo, que eu percebo eles estão mais aptos ao listening, então eles compreendem melhor, se expressam melhor. Eu percebo que eles têm muita dificuldade na parte da gramática, mas coisa que eu já não tenho porque é...

enquanto eu vinha fazendo em outros módulos com mais ênfase na parte gramatical e não tanto ênfase na parte conversacional. Me fiz entender?

P: Sim, você diz de fora, os que fizeram nivelamento e entraram direto no nível?

E: É, é. Inclusive eu expliquei para professora, pra própria professora, já no começo do módulo quando, nas primeiras aulas eu falei pra ela que eu não entendia. Eu falei que o CELIN tem que rever a metodologia ou de como ela está ensinando, de como ele está ensinando os que estão aqui, os que são daqui ou como eles estão avaliando os que estão entrando, porque está uma heterogeneidade muito grande. Haja vista a minha, a minha experiência mesmo, né. Uma outra colega que veio comigo do módulo passado e que já desistiu do curso. Desistiu deste módulo, pelo menos. Porque não alcançou, eu estou insistindo, embora eu tenha tido um prejuízo grande em avaliações. Veja, eu venho com notas boas. Se eu tirei notas boas no CELIN em módulos passados significa que eu correspondi às expectativas dos exames que tinha. Esse semestre eu estou muito mal.

P: De nota?

E: Muito mal de nota, né... Mudou o livro, mudou a professora. Eu não sei por que mudaram o livro, porque o livro, o outro eu conseguia me preparar totalmente em casa. Ou seja, eu não tinha dúvida e vinha para aula afiadíssimo. Esse livro já é mais... bom, cada um tem um jeito. Ano passado, no semestre passado reclamavam do outro livro, agora estão reclamando desse, quer dizer mudou, não mudou... se continuam reclamando, não mudou para melhor então. *risos*

P: É difícil agradar, então. *risos*

E: É difícil agradar, mas eu preferia o outro, porque realmente eu preparava o capítulo com tranquilidade. Eu vinha para aula com tudo pronto.

P: Entendi.

E: Não é? Hoje eu venho e falta isso, falta aquilo, porque é diferente a metodologia.

P: Uhum, eu entendi. Então tá, agora vamos ver aqui... Então, você prefere quando o professor, digamos, ele utiliza o português também e o inglês em sala de aula. Assim, para poder auxiliar na explicação gramatical, no vocabulário...

E: É, é. O que eu prefiro é que o professor tenha a sensibilidade de aquilatar a turma, não um ou dois alunos. Então, se eu tenho 10 alunos em sala de aula e 2 são bem no listening, eu não posso nivelar por eles e os outros não. Eu não posso, eu tenho que ver. Eu falo isso porque eu fui professor 18 anos, universitário. Então, se você chega com um programa que você tem domínio e encontra 2 ou 3 alunos numa turma de 40 que detêm o conteúdo, que, pô, afinizam, que se apaixonam pelo

conteúdo, mas o resto da turma não conseguiu acompanhar, eu estou fazendo mal para turma. Então, eu tenho que tomar cuidado. Então, se daqui a pouco eu vou conversar com alguém em inglês que não entende inglês, primeiro devo diminuir a velocidade, segundo olhar, observar bem na pessoa e tentar fazer para que ela se sinta à vontade, não intimidada pra responder e em quarto lugar, não deu certo, “olha, eu vou te falar em português, mas vamos já reproduzir automaticamente em inglês, para que você, né. Senão fica, aí a pessoa se intimida e a pessoa fica no tempo. Veja, eu estou num curso, pela minha idade, pelo meu objetivo que não objeta, não objetivo certificação. Eu objetivo a compreensão, toda a parte experiencial. Estou revendo inclusive nesse semestre se eu vou continuar no CELIN. P: Uhum. Por conta disso que você acha que não está correspondendo...

E: É, por conta dessas questões, porque né, então. Mas, não sei, não é uma decisão ainda. Eu estou revendo, né. Uma outra colega minha que fazíamos o curso semestre passado, e que está fazendo à noite, ela reclamou também. Que à noite o ritmo é mais puxado, porque os jovens estão mais, mais evoluídos em termos de conversação... ela está tendo igual dificuldade. Por isso que eu digo o seguinte: o que que está acontecendo? O CELIN está com dificuldade em avaliar os que estão entrando, para não haver tanta diferença, ou está com dificuldade para fazer a avaliação dos que estão saindo. Por exemplo, você faz uma prova e a prova não está sendo suficiente para avaliar, o oral test ou alguma coisa assim, então tem que rever isso aí e recomendar: olha, reprise, repita um semestre para, né. Que é o que minha colega fez aí, ela renunciou, parou para refazer um semestre. Só que isso tudo é tempo, não é? É tempo para quem quer certificado e é tempo para quem quer falar e não quer certificado.

P: É, até você parar e voltar, é um tempo que você...

E: É, tempo, dinheiro, recurso, tudo, né. Mas eu acho que a escola revendo essas questões dá para... Esse semestre eu me desencantei um pouco, pela minha dificuldade e porque comecei a avaliar e reavaliar bem se o CELIN está fazendo boas avaliações.

P: Uhum. Mas aí você que a prática dos professores, ela é bem heterogênea, então. Ela diverge bastante, assim, entre eles pela tua experiência, que você vem de 5 semestres assim. Você diria que eles são bem diferentes entre si?

E: Não. É... cada professor tem uma característica e é própria de cada professor, né. Eu tenho colegas que elogiaram A, que elogiaram B, que elogiaram C. Queimariam na fogueira D, E, F. *risos* Mas acho que cada um é cada um, né. Eu quando

comecei esse semestre com a professora eu fui conversar com ela, na segunda aula fui falar para ela: olha, eu estou preocupado.

P: Aham.

E: Aí ela mudou um pouco etc. Mas também não pode mudar muito, porque ela tem um programa para seguir. Por isso que eu falei que o processo seu não é errado, mas é o sistema como um todo que precisa ser reavaliado.

P: É, é. Aqui eles têm... eu pergunto isso porque aqui eles têm realmente uma liberdade bem grande para trabalhar. Então, eles são todos muito diferentes.

E: Sabe o que que é importante? Eu falava para professora esse semestre: “olha, gostei do teu jeito porque você provoca o aluno de ler. E ao aluno ler, ele erra e aí você dá uma, né. Mas isso foi até a metade do semestre. A partir da metade do semestre, ela lê tudo, ela faz, então fica uma coisa assim meio despejada. Eu não gosto disso. Porque daí você já está com dificuldade de compreensão, a pessoa lê rápido. Primeiro, quando você está aprendendo uma língua você não consegue ler rápido. Eu nem no meu idioma pátrio eu gosto de ler rápido, eu gosto de ler com bastante tranquilidade. Todos os fonemas, todas as pontuações, para né? Para ler com qualidade. Aí blá-blá-blá, você começa a perder conteúdo, porque nem toda palavra que você está conseguindo ler ali, já que você é aluno, você depreende o significado, você tem que buscar uma tradução, buscar uma coisa até aí né, na prática. Então, não sei... eu, talvez eu esteja desatualizado para o módulo pre intermediate, talvez. Talvez eu devesse estar mais adiantado, não sei.

P: Aham, entendi. E você já chegou a presenciar aqui no CELIN. Não sei, porque eu ouvi da própria professora que aconteceu já de alguns professores fazerem isso, não sei se você teve essa experiência... de práticas de estímulo positivo e negativo para o uso de português ou inglês em sala de aula, do tipo se você usar o português, você vai ter que trazer doce para sala de aula ou alguma coisa do tipo...

E: Ah, não. Nunca.

P: Porque há boatos que alguns professores fazem isso...

E: Para estimular?

P: É.

E: Para estimular o não uso de inglês?

P: É, para estimular o não uso.

E: Ah, bom. Aí são técnicas para agradar, para tornar mais gostoso o ambiente. Porque fazer uma língua é pesado. Então quanto mais prazeroso você deixar aquele

momento, muito melhor. E se você fica muito nas regras etc, etc, deixa de ter esse prazer e a pessoa desanima.

P: Uhum. É, tem alguns alunos que gostam, né, dessa prática. Tem outros que se sentem já intimidados né, porque daí como que eu não vou poder usar a língua e tudo o mais.

E: Mas é uma forma, talvez olhando por um lado, talvez uma forma assim mais de diminuir de, né, de dissipar um pouco essa nuvem pesada de você ter que encarar. Então, olha, vamos fazer uma brincadeirinha bacana e tal, né. Mas o uso acho que independentemente da brincadeira, a postura do professor é muito importante, eu acho que ela tem que ficar... Eu tive uma professora é... várias aqui, mas tinha uma professora que eu estava conversando com um amigo lá e ela estava fazendo alguma coisa, mas ela estava atenta no que eu estava falando. “Olha, não é assim”, com o maior carinho. Mas ela estava atenta no que a gente estava falando.

P: Aqui?

E: Aqui no CELIN. Estava atenta. Lá na frente ela estava vendo outra coisa com outro aluno, mas aí eu estava conversando e ela: “olha, não é assim, fulano. Veja, analise aqui”. Então, com jeito e a gente vai gravando desta forma, não passava despercebido, entende? Mas depende da postura de cada um porque cada professor tem uma forma de domínio, né. Eu quando dava aula nem sempre eu tinha uma postura igual para todas as turmas, né. Tem que fazer uma adaptação aí, por isso que a gente tem que estar atento nas diferenças dos alunos, né?

P: É, isso é verdade.

E: Todo professor quer que seus alunos sejam os melhores, então acaba ficando mais preocupado com aqueles para torna-los melhores ainda. Mas tem uma cambada que vem atrás que vem atrás, e eu me incluo nessa cambada, que tem dificuldade e que requer uma atenção diferente, mais paciente e se no último caso, lembra que eu falei, na quarta forma, não foi suficiente, fale a palavrinha em português. Means, essa palavra... this words means etc, pronto, né...

P: Daí já resolve.

E: Pronto, já tira... O professor quis ajudar, não travou demais, né.

P: É, que eu acho assim também...às vezes se fica insistindo demais acaba travando o aluno, não sei se você pensa da mesma forma, você enquanto aluno, né. Porque têm questões afetivas de você ficar insistindo e tudo o mais, o aluno acaba se sentindo meio frustrado para entender.

E: Porque, veja, existem imersões e imersões. Se você vai fazer uma imersão, vai viajar para outro país, você se força a ficar sob a língua, mas daí você se dispôs a isso.

P: Sim.

E: Você diz eu vou me expor. Então, antes de chegar nessa exposição eu quero estar numa escola para quebrar todas as barreiras e... Então, como o teu tópico da sua pesquisa é sobre o uso do português, acho que não deveria, mas é necessário para aquilatar e para homogeneizar um pouco a turma. Eu vejo, no começo da aula, eu falava para professora, nesse semestre, eu falo desse semestre porque é mais recente, né. Eu falava: “olha, professora, eu vejo a aluna fulana ali que tem uma desinibição bacana, ela tem dificuldade, mas ela sabe colocar as linking words, entende? Para fazer perguntas, para... ela não fica aaa, aaa e isso é muito legal, mas nem todo mundo ainda tem essa, essa facilidade, né.

P: É, porque dentro do próprio nível é o que você disse, o aluno, o aluno não, o professor tem que saber nivelar ali, né. Porque dentro do próprio nível vai ter vários alunos diferentes.

E: Agora se chegar num ponto em que o aluno está tão precário, tão deficitário que atrapalha a turma, aí já não é um problema do professor, né. Aí já é um problema da escola de ter colocado, permitido que essa pessoa ascendesse a um nível que não lhe competia. Por exemplo, eu me sinto deficitário nesse módulo e eu não sei se vai continuar assim ou se vai continuar mais forte, se no próximo eu vou estar preparado. Pode ser que no próximo eu desista.

P: Será que vai ter aula aqui agora?

E: Acho que sim. Você quer dar uma pausa?

P: Acho que sim.

((interrupção))

P: Continuando, não lembro bem o que a gente estava falando agora...

E: Já tínhamos até parado ali, você falava da questão do professor ter que tentar absorver, sei lá, os desníveis e trabalhar isso né.

P: Isso, uhum. É, eu acho que basicamente seria isso. O que você respondeu aqui (no questionário) é que você, é... corresponde ao que você disse que você não acha que seja desejável, mas você acha que é necessário, né...

E: Claro que cada um que põe o pé dentro de um curso de inglês, ele quer só falar a língua, né. Com dificuldade e tudo. O problema é que até poder falar tem que...

P: É um processo.

E: É um processo. Você está certa, é um processo.

P: Uhum. Mas é que é justamente a pesquisa vai nesse sentido do uso do português porque é o que você disse, é necessário que ele seja usado, mas o que a gente vê aqui no CELIN e em vários outros centros de língua, né, eu já passei por vários, é essa tentativa de criar um ambiente que só se fale a língua, né. No caso eu estou pesquisando o inglês, que só se fale inglês. Então, você falou da imersão... eles têm essa ideia de que é... vamos criar um ambiente de imersão aqui, né.

E: Uhum.

P: Então, até queria saber a sua opinião sobre isso. Se você acha que é desejável criar um ambiente de imersão, digamos no Brasil assim, aqui na sala de aula.

E: Sim, eu acho que sim. Porque já existe, né. Já existem cursos, já existem convites. Eu recebo por e-mail de vários cursos. A questão é que tem que ficar bem claro para o aluno que se ele está, se ele ainda não está se sentindo apto, ele vai ter muita dificuldade e ele pode cair em desestímulo e uma série de coisas. Porque a imersão é isso o cara não vai falar uma palavra, nada, tudo que você tocar ou tudo que você vir na, na, que os outros apresentarem a você, que você ver está em outra língua.

P: É verdade.

E: Então hoje na minha casa eu vou lá pego um garfo e eu sei, eu raciocino aquilo como um garfo. Aliás, nem raciocino, porque é tão automático. Lá vai estar outro nome, que é o inglês e tem que, cria-se um ambiente para isso. Agora, desde que a escola crie esse ambiente para isso, né. Crie esse ambiente para isso, isso significa dizer as pessoas estarem inclusive homogêneas, né, niveladas.

P: Sim.

E: Mas acho que o CELIN tem que melhorar em termos de recursos, sabe. Melhorar um pouco o recurso, essa questão desse barulho horrível, tem que tomar uma providência. Tem que cuidar da iluminação, essa sala aqui, por exemplo, está bem iluminada, você pega aquela que nós estudamos nesse semestre está precário, não tem luz praticamente, é um escuro só. Além da questão do ruído da obra... mas não é o objetivo da sua pergunta. Ah, nós temos que desenvolver bem a questão do método do inglês. Tudo bem, então veja a estrutura também, a questão de áudio, a questão de vídeo. Porque senão fica assim ó, eu quero uma questão boa, mas qual é a condição física estrutural que eu tenho para dar essa condição boa?

P: Uhum.

E: Entendeu?

P: É, essa questão do ruído realmente é de todos os lados.

E: Olha aqui... *ruído* Então...é isso?

P: Isso.

APÊNDICE 2 – Modelo de questionário utilizado (professoras)

- Nome: _____
 - Faixa Etária: () 18 – 25 anos () 25 – 35 anos () 35 – 50 anos () 50 – 65 anos () 65 anos ou mais
 - Há quanto tempo atua como professora? () 1 semestre () 1 ano () 2 anos () 3 – 5 anos () 5 – 10 anos () 10 anos ou mais
 - Há quanto tempo é professora do CELIN? () 1 semestre () 1 ano () 2 anos () 3 – 5 anos () 5 – 10 anos () 10 anos ou mais
- Marque a alternativa que melhor representa o que você pensa em relação ao uso de português em sala de aula (D –discreto; DP – discreto parcialmente; C – concordo; CP – concordo parcialmente; NC/ND – nem concordo, nem discreto).

A língua portuguesa poderia ser usada em sala de aula para:	D	DP	C	CP	NC/ND
Traduzir palavras					
Poupar tempo explicando ideias complexas					
Dar avisos importantes					
Comunicar-se com o professor					
Tirar dúvidas de vocabulário					
Explicações gramaticais					
Momentos de descontração/brincadeiras					
Esclarecer dúvidas de tarefas de casa					
Explicar atividades em sala de aula					
Conversar com colegas sobre outros assuntos					

A língua portuguesa <u>não deveria</u> ser usada em sala de aula porque	D	DP	C	CP	NC/ND
Atrapalha o desenvolvimento da fluência na língua estrangeira					
Atrapalha a aquisição de vocabulário					
Atrapalha pensar na língua estrangeira					
Atrapalha o desenvolvimento de uma boa pronúncia					
Atrapalha a criação de um ambiente propício para a aprendizagem de línguas					
Atrapalha a compreensão e o uso da gramática em inglês					

APÊNDICE 3 – Modelo de questionário utilizado (alunos)

- Nome: _____
 - Faixa Etária: () 18 – 25 anos () 25 – 35 anos () 35 – 50 anos () 50 – 65 anos () 65 anos ou mais
 - Há quanto tempo estuda inglês? () 1 semestre () 1 ano () 2 anos () 3 – 5 anos () 5 – 10 anos () 10 anos ou mais
 - Há quanto tempo é aluno do CELIN? () 1 semestre () 1 ano () 2 anos () 3 – 5 anos () 5 – 10 anos () 10 anos ou mais
- Marque a alternativa que melhor representa o que você pensa em relação ao uso de português em sala de aula (D –discreto; DP – discreto parcialmente; C – concordo; CP – concordo parcialmente; NC/ND – nem concordo, nem discreto).

A língua portuguesa poderia ser usada em sala de aula para:	D	DP	C	CP	NC/ND
. Traduzir palavras					
. Poupar tempo explicando idéias complexas					
. Dar avisos importantes					
. Comunicar-se com o professor					
. Tirar dúvidas de vocabulário					
. Explicações gramaticais					
. Momentos de descontração/brincadeiras					
. Esclarecer dúvidas de tarefas de casa					
. Explicar atividades em sala de aula					
. Conversar com colegas sobre outros assuntos					

A língua portuguesa <u>não deveria</u> ser usada em sala de aula porque	D	DP	C	CP	NC/ND
Atrapalha o desenvolvimento da fluência na língua estrangeira					
Atrapalha a aquisição de vocabulário					
Atrapalha pensar na língua estrangeira					
. Atrapalha o desenvolvimento de uma boa pronúncia					
. Atrapalha a criação de um ambiente propício para a aprendizagem de línguas					
. Atrapalha a compreensão e o uso da gramática em inglês					

Em sala de aula eu:	D	DP	C	CP	NC/ND

Uso dicionários bilíngues (português/inglês)					
Uso o Google tradutor					
Uso português para me expressar como último recurso					
Uso português para tirar dúvidas com o professor					
Uso português para conversar com colegas					
Nunca uso português					
Prefiro errar em inglês do que usar português					
Já deixei de opinar em algumas ocasiões por me sentir inseguro(a) em relação ao meu conhecimento de inglês					
Já me senti desconfortável por ter usado português					

APÊNDICE 4 - Instrumento de observação de aulas

[illegible]

APÊNDICE 5 - Modelo de termo de consentimento utilizado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder um questionário, com possibilidade de ser entrevistado(a) para a pesquisa intitulada O uso de português brasileiro nas aulas de ISL no contexto do CELIN – UFPR desenvolvida por Paola Machado da Silva. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail fcfogaca@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Minha colaboração se fará de forma identificada, mas somente para fins de análise da pesquisa. A confidencialidade das informações por mim concedidas está, portanto, assegurada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Curitiba, ____ de _____ de ____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____